

Ordinærskole eller spesialskole?

Foreldres valg av grunnskoletilbud for sitt barn med Down syndrom

Vibeke Stokkedal Strande



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2014

Ordinærskole eller spesialskole?

*På hvilken bakgrunn velger foreldre til barn med Down syndrom
grunnskoletilbud for sitt barn?*

Copyright: Vibeke Stokkedal Strande

År: 2014

Tittel: Ordinærskole eller spesialskole?

Foreldres valg av grunnskoletilbud for sitt barn med Down syndrom

Forfatter: Vibeke Stokkedal Strande

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema, bakgrunn og formål

Studiens tema er hvorfor foreldre til barn med Down syndrom velger det skoletilbudet de gjør for barnet sitt, og hva de tenker om barnets sosiale tilhørighet i klassen. Bakgrunnen for dette temaet er min interesse for barn og unge med Down syndrom, og deres foreldres valg av skole for dem. Hvorfor velger enkelte foreldre at barnet skal gå på spesialscole, mens andre velger ordinærskole for sitt barn? Jeg har gjennom møter med foreldre til barn med Down syndrom fått et inntrykk av at de mer eller mindre kan velge det skoletilbudet de ønsker for sitt barn, og at de velger på bakgrunn av ulike faktorer. Jeg har også valgt dette temaet på bakgrunn av barnas sosiale tilhørighet i klassen. Hvem leker barna med og hvem blir de venner med? Formålet med studien er å belyse hvorfor foreldre til barn med Down syndrom velger det skoletilbudet som de gjør, og hva som påvirker dem til å foreta dette valget. Videre er det ønskelig å gi et innblikk i de ulike skoletilbudene foreldre til barn med spesielle behov kan velge mellom, hva den enkelte elev har krav på i skolen og informantenes tanker om barnets sosiale tilhørighet i klassen. Til slutt er et formål at studien kan være til nytte for fagpersoner og andre som interesserer seg for temaet, og i tillegg være til interesse for andre foreldre som skal foreta et valg av grunnskole for sitt barn med spesielle behov i fremtiden.

Problemstilling

Min problemstilling er: *På hvilken bakgrunn har foreldre til barn med Down syndrom gjort valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva tenker disse foreldrene om barnets sosiale tilhørighet i klassen?*

For å besvare problemstillingen legges frem tidligere forskning og teori som er aktuell når det gjelder studiens tema og problemstilling. Videre skal jeg belyse informantenes utsagn for så å sette dem opp mot tidligere forskning, teori og egne tanker, der teori og empiri blir knyttet til temaene valg av skole og sosial tilhørighet.

Metode

Studien er en kvalitativ og fenomenologisk studie der det er ønskelig å få frem informantenes subjektive opplevelse av temaet og få en innsikt i deres livsverden. For å innhente mitt datamateriale fra informantene benyttet jeg et kvalitativt semistrukturert intervju med intervjuguide. Utvalget i studien består av fire foreldre som har foretatt et valg av grunnskole

for sitt barn med Down syndrom, og de bor i en kommune der valg av skole er en reell mulighet. Under intervjuene benyttet jeg båndopptaker for at transkriberingen skulle bli mer presis. Transkriberingen ble gjort rett etter hvert intervju. Deretter analyserte jeg datamaterialet for å finne meningsbærende elementer i informantenes utsagn med tanke på studiens formål og problemstilling. Funnene i studien presenteres etter temaene valg av skole og sosial tilhørighet, der de diskuteres opp mot teori og tidligere forskning for å besvare studiens formål og problemstilling. Til slutt i metodekapittelet blir studiens validitet og reliabilitet, samt etiske utfordringer presentert.

Resultater og konklusjoner

Med tanke på studiens funn kan jeg se at informantene velger grunnskoletilbud for sitt barn med Down syndrom på bakgrunn av skolens ressurser og kompetanse til å ta i mot barnet. De velger også på bakgrunn av skolens evne til å se barnet som den det er, og at skolen er villig til å gjøre skolehverdagen best mulig for barnet. Foreldrene ønsker en skole der barnet har mulighet til å utvikle seg og lære i et inkluderende miljø som er opptatt av å ivareta barnets behov (Nordahl, 2007). Videre velger informantene skole på bakgrunn av barnets sosiale tilhørighet i klassen. De ønsker at barnet skal trives og utvikle vennskap i klassen. Derfor ønsker de at barnet skal gå sammen med likesinnede på et tilnærmet likt kognitivt nivå med barnet, der det i større grad kan etablere vennskap basert på likhet og gjensidighet. Ut fra funnene kan en se at det er sammen med andre utviklingshemmede barnet trives best, og det blir venner med (Kollstad, 2008).

Videre viser funnene at informantene valgte bort nærskolen på grunn av manglende kompetanse og ressurser ved skolen. For at en skole for alle skal bli en realitet bør det på bakgrunn av informantenes uttalelser skje en endring i nærskolens holdninger til å ta i mot barn med spesielle behov, og det bør starte flere barn med utviklingshemming på skolen samme år. For alle informantene var det viktigere med barnets opplæring og sosiale tilhørighet, enn at det skulle inkluderes i et fellesskap med normalfungerende barn.

Ut fra funnene kan en se at foreldrene i studien har valgt en skole der barnet får et likeverdig opplæringstilbud i et inkluderende miljø. Der skolene er opptatt av å gi barnet en så god tilpasset opplæring som mulig ved at det gis spesialundervisning. Dette kravet oppfyller skolene fordi de har ressurser og kompetanse tilgjengelig til å ivareta den enkelte elev i større grad.

Forord

Det har vært en lærerik prosess å gjennomføre denne studien. Det har vært både interessant og inspirerende å få et innblikk i hvorfor foreldre til barn med Down syndrom velger det skoletilbudet de gjør for sitt barn, hvordan barna har det sosialt i klassen og om hvem de velger som sine venner.

Jeg vil først og fremst takke studiens informanter som sa seg villige til å delta i studien for å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer om det valget de foretok av grunnskoletilbud for sitt barn. Oppgaven ville ikke blitt det samme uten dere!

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Kristin Pedersen som har veiledet meg gjennom de ulike fasene i studien.

Takk til venner og familie som har støttet meg gjennom hele denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke Mona som har korrekturlest oppgaven, det setter jeg stor pris på!

Oslo, mai 2014,

Vibeke Stokkedal Strande

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Formål og problemstilling.....	2
1.3	Begrepsoperasjonalisering.....	3
1.3.1	Down syndrom.....	3
1.3.2	Valg av grunnskoletilbud	4
1.3.3	Sosial tilhørighet.....	4
1.4	Disposisjon av oppgaven	5
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme.....	6
2.1	Mulighetenes syndrom	6
2.1.1	Utviklingshemming	7
2.1.2	Oppfølging og tilrettelegging – avgjørende for opplæringen.....	8
2.2	Individuell opplæring	9
2.2.1	Inkluderende opplæring	9
2.2.2	Likeverdig opplæring	10
2.2.3	Tilpasset opplæring.....	11
2.2.4	Spesialundervisning.....	12
2.2.5	Spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk team	13
2.2.6	Tidlig innsats – viktig for å fremme læring hos den enkelte.....	13
2.3	Skolevalg.....	14
2.3.1	Mulighet til å velge skole?.....	15
2.3.2	Nærskole.....	17
2.3.3	Spesialscole	19
2.3.4	Integrerte grupper.....	20
2.3.5	Empowerment.....	20
2.4	Sosial tilhørighet.....	21
2.4.1	”Å være sosial”.....	21
2.4.2	Sosial kompetanse	22
2.4.3	Sosial deltakelse i skolen	24
2.4.4	Hvem lærer vi av?	25
2.4.5	Self-efficacy.....	27
2.5	Samarbeid mellom skole og hjem.....	27
2.5.1	Det direkte samarbeidet.....	28
2.5.2	Jevnlig kontakt – avgjørende for samarbeid?.....	28
3	Metode	30
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	30
3.1.1	Hermeneutikk.....	30
3.1.2	Fenomenologi	31
3.1.3	Førforståelse	32
3.2	Kvalitativ forskningstilnærming	32

3.2.1	Det kvalitative forskningsintervju	33
3.2.2	Utvalg, utvalgsriterier og fremgangsmåte.....	34
3.2.3	Intervjuguide	35
3.2.4	Prøveintervju	36
3.2.5	Gjennomføring av intervjuene.....	36
3.3	Bearbeiding av datamaterialet.....	37
3.3.1	Transkribering	37
3.3.2	Analyse av datamaterialet.....	37
3.4	Validitet og reliabilitet	39
3.5	Etiske utfordringer	40
4	Presentasjon og drøfting av resultater	42
4.1	Informantene	42
4.2	Valg av skole.....	42
4.2.1	Før skolestart.....	43
4.2.2	Møte med skolen	45
4.2.3	Mulighet til å velge?.....	46
4.2.4	Skolens ressurser har alt å si.....	48
4.2.5	"Å velge spesialskole er som å banne i kirken"	49
4.2.6	Diskusjon	51
4.3	Sosial tilhørighet i skolen	57
4.3.1	Trives de?	57
4.3.2	"Min datter har krav på å føle tilhørighet"	59
4.3.3	"Like barn leker best?"	61
4.3.4	Det sosiale må ofte planlegges.....	64
4.3.5	Diskusjon	66
5	Avslutning	71
5.1	Oppsummering av studiens hovedfunn	71
5.2	Råd om skolevalg fra informantene	75
5.3	Konklusjon.....	76
5.3.1	Betydningen av funnene.....	77
5.4	Avgrensning og forslag til videre arbeid med temaet.....	78
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	87
	Vedlegg 2: Skriv til styret i Ups & Downs.....	88
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre til barn med Down syndrom	89
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	91
	Vedlegg 5: Intervjuguide	92

1 Innledning

Selv på bakgrunn av lovgivning og idealet om ”en skole for alle”, er det fortsatt enkelte foreldre til barn med spesielle behov som velger spesialgruppe eller spesialskole for sine barn (Lundeby, 2006). I følge opplæringslova (1998) skal barnet først og fremst starte på den skolen det sokner til, men dette er kun dersom skolen har mulighet til å gi barnet den opplæringen det har behov for. For selv om det jobbes aktivt med å gi god opplæring til alle, vil ikke det sikre alle barn tilfredsstillende opplæring i den ordinære skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009). De elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har etter opplæringslova (1998) § 5-1 rett til å få spesialundervisning. Målet med spesialundervisning er at elevene skal oppnå flere mål innen de ulike fagene enn de ville gjort ved å følge den ordinære opplæringen (Bogsti, 2012). Spesialundervisning er omtalt som en mer omfattende form for tilpasset opplæring, og det gis til de som har fått dette innvilget (Utdanningsdirektoratet, 2009). I en inkluderende skole med fokus på tilpasset opplæring, vil det i utgangspunktet ikke være nødvendig med spesialundervisning. Dette er fordi undervisningen skal tilpasses også etter de svakeste elevenes evner og forutsetninger, men det gis spesialundervisning til de som har behov for det i dag (Morken, 2012).

Skole handler for mange foreldre om hvilke ønsker de har for sitt barn. Dette er ønsker om at barnet skal utvikle seg faglig og sosialt i et inkluderende miljø. Som de fleste foreldre er også foreldre til barn med Down syndrom opptatt av at barna deres skal trives på skolen, utvikle vennskap og at de skal føle tilhørighet til den gruppen eller klassen de går i. Videre er de spesielt opptatt av at barnet skal bli møtt som den det er, og at barnets spesielle behov blir ivarettatt (Nordahl, 2007). På bakgrunn av dette, og siden foreldre har rett til å medvirke til hvilken skole de ønsker barnet skal begynne på, legger derfor foreldre til barn med spesielle behov ned mye arbeid i prosessen før skolestart for barnet. Foreldre innhenter informasjon om de ulike skoletilbudene for å få innsikt i skolens holdninger til inkludering av barn med spesielle behov, og for å finne ut om hvordan skolen kan legge til rette for barnets læreforutsetninger (Dolva, 2006). Selv om nærskolene jobber for å være en inkluderende skole for den enkelte elev, er det ikke sikkert at nærskolen er til det beste for alle. Det handler om hvor barnet kan få tilpasset og likeverdig opplæring som vil fremme barnets utvikling og læring i en positiv retning. Hvilken skole foreldre velger for sine barn bør avhenge av barnets evner og forutsetninger, skolens kompetanse og deres mulighet til å ta i mot elever med spesielle behov. Skolen bør også se barnets muligheter fremfor begrensninger (Lassen, 2008).

Men hvordan velger foreldre skole for sine barn? Skal det velges etter hvor barnet får den beste opplæringen, eller etter idealet om inkludering? Er inkludering viktigere enn barnets opplæring og sosiale liv? Når valg av skole skal tas av foreldre, er det mange aspekter som spiller en viktig rolle. For mange foreldre er det en bekymring at barnet ikke skal bli møtt som den det er, og at det ikke vil finne sine venner i klassen. Så hvordan velger egentlig foreldre skoletilbud for sitt barn?

Denne studien omhandler på hvilken bakgrunn foreldre til barn med Down syndrom har valgt grunnskoletilbud for sitt barn og deres tanker om barnets sosiale tilhørighet i klassen. Der studien er gjort er valg av skole en reell mulighet, noe som slett ikke er et tilfelle i alle kommuner i Norge. Valg av skole handler om at foreldre kan velge et skoletilbud som tilfredsstiller barnets opplæringsbehov, og deres ønske om en skole som er til det beste for barnet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av dette temaet er min interesse for barn og unge med Down syndrom, og deres foreldres valg av skole for dem. Jeg har fått et inntrykk av at foreldre til barn med Down syndrom har mulighet til å velge eller være med på å påvirke til hvilket skoletilbud de ønsker for barna sine, og at de velger på bakgrunn av ulike faktorer. Hvorfor velger enkelte spesialskole mens andre velger ordinærskole for barnet sitt? Velger de etter barnets grad av utviklingshemming eller etter hvilket skoletilbud som tilfredsstiller barnets behov? Jeg har også valgt dette temaet på bakgrunn av barnas sosiale tilhørighet i klassen. Hvem leker barna med og hvem velger de som sine venner?

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å belyse på hvilket grunnlag foreldre til barn med Down syndrom gjør valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva som er med på å påvirke dem til å foreta det valget de gjør. Har foreldrene vært bevisste på at de har hatt muligheten til å ta et valg, eller er dette noe som har blitt gjort for dem? Et siktemål med studien er å gi et innblikk i de ulike skoletilbudene foreldre til barn med utviklingshemming kan velge mellom, hva den enkelte elev har krav på i skolen og på hvilken bakgrunn foreldrene har valgt skole for sitt barn. Videre er det ønskelig at foreldrene skal si noe om hva de tenker om barnets sosiale tilhørighet i skolen, hvem leker barnet med og hvem betrakter det som sine venner.

Kommunene jeg skal utføre prosjektet i har familiene til barn med Down syndrom mulighet til å velge grunnskoletilbud for barna sine, noe som ikke er en selvfølge i alle kommuner i Norge. Siden foreldrene har mulighet til å velge skole, ønsker jeg å undersøke hvorfor de har valgt det skoletilbudet de har. Jeg ønsker også å fordype meg i dette temaet fordi jeg finner det av interesse å se på hva foreldre til barn med Down syndrom vektlegger i valg av skole. Videre mener jeg studien kan være nyttig for andre foreldre som skal gjøre et valg av grunnskoletilbud for sitt barn i fremtiden. Da håper jeg det kan være til hjelp i valgprosessen å lese om hvilke muligheter de har, og om på hvilken bakgrunn andre familier har valgt skoletilbud for sitt barn. Å lese teori, tidligere forskning og hva andre foreldre i samme situasjon har valgt før dem, kan hjelpe dem med å finne ut hvilket skoletilbud de ønsker for sitt barn.

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling utarbeidet:

På hvilken bakgrunn har foreldre til barn med Down syndrom gjort valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva tenker disse foreldrene om barnets sosiale tilhørighet i klassen?

1.3 Begrepsoperasjonalisering

I dette delkapittelet operasjonaliseres studiens problemstilling:

På hvilken bakgrunn har foreldre til barn med Down syndrom gjort valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva tenker disse foreldrene om barnets sosiale tilhørighet i klassen?

Problemstillingen krever presisering av hva som menes med Down syndrom, valg av grunnskoletilbud og sosial tilhørighet.

1.3.1 Down syndrom

Down syndrom er den vanligste formen for utviklingshemming, og det blir født mer enn 50 barn med denne diagnosen i Norge hvert år (Lofterød, 1997). Et barn med Down syndrom har blant annet behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging med tanke på den faglige, språklige og sosiale utviklingen. De er ofte senere i utviklingen og er på et lavere kognitivt nivå enn

normalfungerende jevnaldrende. Barn med Down syndrom er vel så forskjellige som andre barn og har behov for individuell tilrettelegging. Derfor må skolestart for disse barna bli ulike (Dolva & Aalandslid, 2006). Det sosiale livet er vel så viktig for de med Down syndrom som det er for andre barn, og det er sammen med andre det lærer å være sosial og hva som er akseptabel atferd. Det å mestre ulike situasjoner betyr mye for alle barn også barn med Down syndrom. Gleden av å mestre noe er stor, men sorgen over å feile er kanskje enda større. Det kan se ut til at barn med Down syndrom ikke vet hvordan de skal jobbe videre for å mestre, men kan i stedet bli lei seg, miste motet og troen på seg selv svekkes. Derfor er det viktig å jobbe med oppgaver som gir barnet motivasjon og mestringfølelse. Konsentrasjonsvansker er også noe man ofte ser hos barn med Down syndrom, derfor kan undervisning i enetimer gi en god opplæringssituasjon for disse barna (Einang, 2006). Dette begrepet vil i studien bli referert til barn med Down syndrom, barn med spesielle behov og utviklingshemmede.

1.3.2 Valg av grunnskoletilbud

Skolevalg i denne settingen dreier seg om hvilken skole foreldre til barn med Down syndrom velger for sine barn. I den kommunen jeg har gjort studien har foreldrene tre valgmuligheter. Det er nærskolen, spesialskolen eller en ordinærskole som har tilknytning til spesialskolen. Ved å velge ordinær skole med tilknytning til spesialskole er det spesialskolen som plasserer barnet på en av skolene de har samarbeid med. De tar hensyn til at det skal være få barn ved skolestart, og at barnet har mulighet til å gå med andre som også er utviklingshemmet. Det at skolen har tilknytning til spesialskolen vil si at eleven får spesialpedagog og annen spesialpedagogisk hjelp fra spesialskolen, mens eleven er fulltid på ordinærskolen.

1.3.3 Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet i denne studien dreier seg om hvordan barnet har det sosialt på skolen, og om det har noen det betrakter som venner i klassen. Hvem er barnet venner med, hvem leker det med og hvem blir det kjæreste med. Sosial tilhørighet handler om å føle tilhørighet til en gruppe og et fellesskap (Ytterhus, 2002). Det er den enkelte barns subjektive følelse som ligger til grunn om det opplever sosial tilhørighet eller ikke. Sosial tilhørighet er tatt med i denne sammenheng fordi barn med Down syndrom ofte har vansker med det sosiale og det er derfor interessant å finne ut om hvem barna velger å leke med når de er på skolen og på fritiden.

1.4 Disposisjon av oppgaven

I det andre kapittelet presenteres studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme. Det blir redegjort for relevant teori og tidligere forskning med tanke på studiens tema og problemstilling. Det vil bli redegjort for mulighetens syndrom, individuell opplæring, skolevalg, sosial tilhørighet og til slutt samarbeid mellom hjem og skole. Det som legges frem i dette kapittelet, og som er relevant med tanke på studiens problemstilling, formål og funn vil senere bli brukt i kapittel 4 der jeg skal presentere og drøfte resultatene.

I det tredje kapittelet beskrives studiens metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske perspektiv. Det blir også redegjort for bakgrunnen for valg av kvalitativ forskningstilnærming der intervju blir brukt som metode for innhenting av datamaterialet. Videre blir prosessen å finne frem til utvalg, utvalgskriterier, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene beskrevet. Deretter redegjøres det for bearbeiding av datamaterialet, validitet og reliabilitet, før etiske utfordringer til slutt blir presentert.

I det fjerde kapittelet presenteres og drøftes studiens resultater i lys av prosjektets problemstilling, tidligere forskning og teori. Funnene blir presentert med overskrifter og underkategorier som er etablert på bakgrunn av informantenes uttalelser. Presentasjonen av funnene vil først og fremst baseres på hva den enkelte informant har uttalt, og ikke så mye om hvilket skoletilbud de har valgt. Dette er fordi jeg er interessert i å undersøke på hvilken bakgrunn foreldre har valgt grunnskoletilbud for sitt barn.

Kapittel fem er et avsluttende kapittel der studiens problemstilling og hovedfunn blir oppsummert. Her legges frem råd fra informantene til andre foreldre som skal ta et valg av skole for sitt barn med spesielle behov i fremtiden. Deretter blir det trukket konklusjon der jeg svarer på studiens problemstilling og spørsmål som ble stilt innledningsvis. Til slutt vil jeg presentere forslag til videre arbeid med temaet, der det blir foreslått et forslag for at en inkluderende skole for alle kan bli en realitet, også for barn med utviklingshemming.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

I dette kapittelet blir relevant teori og annen forskning med tanke på tema og problemstilling i studien fremstilt (Larsen, 2007). Med utgangspunkt i studiens problemstilling: *På hvilken bakgrunn har foreldre til barn med Down syndrom gjort valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva tenker disse foreldrene om barnets sosiale tilhørighet i klassen?* har jeg i tillegg til annen teori og forskning blant annet benyttet meg av Lundeby (2006) sitt kapittel om hvor barnet skal gå (Tøssebro og Ytterhus, 2006). De har gjort en undersøkelse blant foreldre til barn med funksjonshemming og utviklingshemming i 2002/2003 om blant annet foreldres medvirkning til valg av skole for sine barn.

I dette kapittelet i studien skal teori og tidligere forskning kun legges frem, ikke drøftes. Det som legges frem i dette kapittelet, og som er relevant med tanke på studiens problemstilling, formål og funn, vil senere bli brukt i kapittel 4 der jeg skal presentere og diskutere resultatene i studien. Det vil videre i dette kapittelet bli redegjort for mulighetenes syndrom, individuell opplæring, skolevalg, sosial tilhørighet og til slutt samarbeid hjem og skole.

2.1 Mulighetenes syndrom

Down syndrom blir kalt for mulighetenes syndrom. Dette er fordi de har mange muligheter selv med det syndromet de er født med, og mange av dem har en tendens til å bli undervurdert når det gjelder hva de har mulighet til å lære med riktig opplæring. Down syndrom er den vanligste formen for utviklingshemming, og årlig fødes det flere enn 50 barn med denne diagnosen i Norge (Lofterød, 1997). De som blir født med Down syndrom har mange fellestrekk, men ingen har alle. De er minst like ulike som andre barn, og har ofte store individuelle forskjeller (Dolva & Aalandslid, 2006). Barn med Down syndrom er ofte mer forskjellige fra hverandre enn det andre barn er. Grunnen til dette er at de er født med en kromosomforandring i alle cellene i kroppen som påvirker alle kroppens funksjoner. Dermed vil det variere fra barn til barn hva de kan mestre og oppnå av ferdigheter. Dette er informasjon som er nødvendig for støtteapparatet rundt barna for at de ikke skal bli sett på

som en ensartet gruppe som har behov for lik opplæring og tilrettelegging (Braadland, 2005). Barn med Down syndrom er forsinket i utviklingen både fysisk og psykisk, derfor øker ofte avstanden til normalfungerende jevnaldrende med økende alder. De løper ikke like raskt, er ikke like gode på lekeregler og de er ofte på et lavere nivå både faglig og sosialt enn normalfungerende jevnaldrende. Dette kan være en utfordring på skolen og i sosiale settinger. Derfor er tidlig innsats og ikke minst riktig tilrettelegging for denne gruppen svært avgjørende for hvordan de senere utvikler seg i livet (Bogen & Aalandslid, 2004). Barn med Down syndrom har vel så mye behov for et sosialt liv som alle andre, og venner på skolen er derfor viktig. Det er i fellesskap med andre at barna lærer sosiale ferdigheter og hva som er akseptabel atferd, derfor er det viktig med andre barn som kan lære dem dette. Det er også viktig for disse barna at de får mulighet til å oppleve å være best i en aktivitet og mestre de kravene som stilles. Dersom barnet alltid er sist eller den som ikke mestrer, vil det kunne oppleves som demotiverende for barnet og det kan også svekke barnets selvtillit (Einang, 2006).

2.1.1 Utviklingshemming

De som blir født med Down syndrom er utviklingshemmede, noe som betyr at de har en svikt i den kognitive utviklingen. Det kan være vanskelig for barn med utviklingshemming å ta inn og å forstå informasjon, og de har ofte vansker med språk og språkforståelse. For noen kan det sosiale også være vanskelig (Meyer, 2008). Dette er aspekter vi tydelig kan se hos barn med Down syndrom. I følge Grøsvik (2008) beskriver ICD-10 fire ulike evnenivåer av utviklingshemming; lett, moderat, alvorlig og dyp grad. De fleste som er født med Down syndrom har en lett til moderat grad av utviklingshemming. En gjennomsnittlig IQ hos mennesker ligger på 100. Jo alvorligere grad av utviklingshemming, desto lavere er personens IQ. Selv om et barn med Down syndrom scorer lavt på IQ-tester, kan det score høyere på andre tester. Dette er tester som går på barnets adaptive ferdigheter, hva barnet kan mestre. Det bør foretas flere tester for å finne ut hva barnet faktisk kan, og ikke bare hvilket evnenivå det ligger på. Grad av utviklingshemming er avgjørende for hvordan videre oppfølging og opplæring av barnet blir. Det er ikke diagnosen som bestemmer tilretteleggingstiltak, men funksjonsbeskrivelsene til barnet. De med moderat grad av utviklingshemming har en IQ på 35-49 som tilsvarer en mental alder mellom 6 og 9 år. En viktig ting å påpeke er at en ikke kan henvise til mental alder når barnet er i utvikling, dette er først når barnet er ferdig utviklet og er voksen. Hvilket evnenivå barnet er på, er individuelt

og kan variere fra person til person. For å få diagnosen utviklingshemmet er det tre kriterier som må oppfylles, noe de med Down syndrom gjør. Kriteriene går ut på at både evnenivået og adaptive ferdigheter må være betydelig svekket, og at dette må ha vist seg før barnet fyller 18 år. For barn med Down syndrom blir diagnosen påvist allerede på fosterstadiet eller rett etter fødselen. I Følge Kanavin (2009) kan en se at det gis god oppfølging av de med Down syndrom fra de blir født og gjennom hele livet. Før barnet skrives ut av sykehuset skal det ha vært igjennom en del tester og prøver av blant annet hjertet, synet og hørsel. Deretter avklares videre oppfølging av barnet. Sykehuset informerer også om hva foreldrene har rett på og hva slags hjelp og oppfølging de kan få i den kommunen de bor i. I løpet av det første leveåret til et barn med Down syndrom skal det ha blitt henvist til PPT i kommunen, fått en ansvarsgruppe og fått utarbeidet en individuell plan. Siden barnet er i systemet fra det blir født blir det fulgt opp regelmessig og når det er behov for det. Dette følges gjerne opp av barnets fastlege.

2.1.2 Oppfølging og tilrettelegging – avgjørende for opplæringen

Barn med Down syndrom har på lik linje med andre barn et behov for å bli møtt som den det er, og de har også et spesielt behov for at opplæringen tilpasses og tilrettelegges med tanke på evner og forutsetninger (Aalandslid, 2004). Når et barn med Down syndrom skal starte på skolen, er det avgjørende for utviklingen til eleven at læreren vet noe om elevens utfordringer. Det kan være ulike årsaker til at eleven er urolig eller ikke får med seg de beskjedene som blir gitt. I følge Tidemand-Andersen og Skauge (2003) er det hele 60 % som har nedsatt hørsel, noe som kan påvirke konsentrasjonen til eleven. Det er også mange som har dårlig syn og derfor har behov for briller. Dersom dette er tilfellet hos en elev, og informasjonen er fremmed for læreren, kan det være vanskelig og krevende å tilrettelegge opplæringen etter elevens forutsetninger. Det er viktig at læreren kartlegger eleven for å finne ut hvilket nivå han eller hun ligger på, for å tilpasse opplæringen deretter. Så mange som 85-90 % lærer å lese ved god oppfølging og tilrettelegging. Leseferdighetene varierer fra å kunne lese bøker til å lese korte setninger eller enkle ord. Å vite noe om hva barn med Down syndrom er i stand til å mestre på egenhånd og hva det kan mestre med støtte fra andre, er avgjørende for å tilpasse opplæringen etter barnets ferdigheter og hva det har muligheter til å lære (Braadland, 2005). Videre skriver Tidemand-Andersen og Skauge (2003) at en av årsakene til at mange foreldre til barn med Down syndrom velger ordinær skole for sine barn, er fordi de håper barnet kan lære hva som er akseptabel atferd, utvikle språkkompetanse og

sosiale spilleregler. Skolens mulighet til å gi barnet individuell opplæring er også noe som står høyt hos foreldrene når valg av skole skal tas.

2.2 Individuell opplæring

Det er ikke bare en rett, men en plikt til opplæring for alle barn i Norge, og i følge opplæringslova (1998) § 2-1 har alle barn og unge plikt til grunnskoleopplæring. Det gjelder fra barnet er seks år og ut det tiende skoleåret. Det er ikke alle barn som har mulighet til å følge ordinær undervisning, noe det kan være flere grunner til. Som lærer har en plikt å vurdere om eleven har behov for en tilpasning i den ordinære opplæringen eller i spesialundervisningen. Læreren må kartlegge hvilke fag dette eventuelt gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2009). Barn med Down syndrom har ofte behov for tilpasning i alle fag.

Individuell opplæring handler i hovedsak om at alle elever har rett til opplæring etter individuelle behov og forutsetninger for læring. Det må derfor alltid foretas en vurdering om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet vil være tilfredsstillende. Det opplæringstilbudet eleven får skal gi eleven muligheter til læring og utvikling i forhold til andre elever, og til at opplæringsmålene som er satt for eleven oppnås (Tangen, 2012).

I dette delkapittelet blir det gjort rede for inkluderende opplæring, likeverdig opplæring, tilpasset opplæring, spesialundervisning, spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk team og til slutt tidlig innsats.

2.2.1 Inkluderende opplæring

Inkludering i skolen handler om å utvide og utvikle skolens fellesskap i samarbeid med at opplæringen må møte eleven ut fra dens behov og forutsetninger (Nilsen, 2008). Inkludering er noe skolen må jobbe med for at opplæringen, både ordinær- og spesialundervisningen, skal bli til det beste for alle elever. Hver enkelt elev må få lov til å være seg selv ut i fra de evner og forutsetninger han eller hun har, og å bli møtt av fellesskapet deretter. Inkludering dreier seg om at eleven både må få delta og utvikle seg, og å ha noe å bidra med til fellesskapet. Det blir da viktig at fellesskapet gir rom for at alle er forskjellige og lærer ut fra individuelle ståsteder (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Ved å inkludere alle elever, uansett funksjonsnivå, åpnes muligheten til å utvikle og lære gjennom å være sammen med andre medelever. Elever får delta i sosiale settinger sammen med andre, og at de får muligheten til å delta i gruppearbeid om faglige temaer. Ved å sette sammen elever med ulike evnenivåer, kan elevene lære av hverandre både sosialt og faglig. I følge Vygotskij (1978) referert i Nilsen (2008, s.517) varierer det hva barnet kan mestre på egen hånd og hva det kan mestre med hjelp og støtte fra andre. Dette kaller Vygotskij for den nærmeste utviklingssonen. Det vi lærer av andre kan være med på å utvikle oss i en positiv retning. For at elevene skal ha mulighet til å lære av hverandre og for at de skal få mest mulig utbytte av opplæringen de har krav på, er det viktig at skolen jobber med inkluderende opplæring. Inkludering er ikke noe skolen har, men noe de må jobbe kontinuerlig med for at det skal være til stede til en hver tid (Nordahl & Overland, 2001). I en inkluderende skole er skolen opptatt av ulikheter og at alle kan lære noe av alle. Her blir alle akseptert for den de er, og alle har noe å tilføre fellesskapet. Ved at skolen er engasjert i inkluderende opplæring legges føringer for likeverdig og tilpasset opplæring i undervisningen og skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.2.2 Likeverdig opplæring

Skolen har som oppgave å jobbe for at alle elever er likeverdige, og at det gis like muligheter til alle (Kunnskapsdepartementet, 2009). Likeverdig opplæring er ikke at opplæringen skal være mest mulig lik, men at det gis like muligheter til alle uansett funksjonsnivå og ferdigheter. Elevene må få mulighet til å utvikle seg positivt både faglig og sosialt i et inkluderende miljø. Det er dette enhetsskolen handler om, alle er likeverdige deltakere i skolehverdagen uavhengig av bakgrunn og læreforutsetninger (Nordahl & Overland, 2001). I følge Kunnskapsdepartementet (2009) er det skolens ansvar å legge til rette for at de elevene som ikke mestrer skolens ordinære opplegg får et likeverdig tilbud. Når det gjelder likeverdig opplæring skal det forskjellsbehandles, alle skal ha like muligheter til å oppnå mål som er realistiske for den enkelte elev.

Likeverdig opplæring av elever med spesielle behov er avhengig av at læreren som jobber med disse elevene har faglig og relevant kompetanse på området elevene har behov for ekstra hjelp og støtte i. Lærerne må ha den kompetansen som er nødvendig for å tilrettelegge for en god opplæring for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2009). Jo svakere eleven er faglig, desto bedre kompetanse bør læreren og hjelpeapparatet rundt ha. En utfordring i

skolen er nettopp lærerens kompetanse. Dette gjelder både dem som jobber tett på barnet og dem rundt. Dersom kompetansen er for dårlig, kan det føre til at eleven ikke får den opplæringen han eller hun har krav på. Det er skolens oppgave å skaffe lærere med relevant faglig kompetanse gjennom hele opplæringsperioden til eleven, og skolene skal også sørge for at denne kompetansen er tilgjengelig for eleven når behovet melder seg (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.2.3 Tilpasset opplæring

Da kravet om tilpasset opplæring kom i 1975 med endringene i grunnskoleloven, skjedde det en viktig endring med tanke på tilrettelegging av elevens opplæring (Dalen, 2013). I følge opplæringslova (1998) § 1-3 skal opplæringen tilpasses etter hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Å kartlegge elevene blir derfor en viktig oppgave for skolen. Dette bør gjøres for å finne ut hvem som ikke mestrer å følge ordinær undervisning. Videre skriver Buli-Holmberg (2008) at tilpasset opplæring er noe alle elever under opplæring har rett på, uavhengig om de får ordinær- eller spesialundervisning. For norsk skole er det et mål, så langt det lar seg gjøre, at alle elever uansett læreforutsetninger og funksjonsnivå skal få opplæring i en vanlig klasse i nærskolen. Dette er en av de største utfordringene for skoleverket. For at dette skal gjennomføres, må skolen aktivt jobbe for å være en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 2001). Tilpasset opplæring er en forutsetning for at skolen kan gi likeverdig opplæring til alle. Skoleeier, skoler og personalet har som plikt å legge til rette for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009).

For at opplæringen skal være tilpasset den enkelte, må det være et samspill mellom elevens læring og lærerens tilrettelegging. Eleven er avhengig av at læreren tilrettelegger undervisningen for at læring og mestring skal utvikles positivt, og læreren er avhengig av å vite noe om elevens læreforutsetninger for å tilpasse undervisningen til det beste for eleven (Ekeberg & Holmberg, 2004). Oppgaver eleven får i skolesammenheng må tilpasses så eleven kan mestre dem, slik at det gir eleven lyst til å utføre flere oppgaver. Eleven kan både få oppgaver som kan mestres på egenhånd og oppgaver som kan mestres ved hjelp og støtte fra en lærer (Befring, 2012). Skolen må, i tillegg til å tilpasse undervisningen, legge til rette for å fremme elevens personlige utvikling der eleven får mulighet til å utvikle selvtilit, oppleve trivsel og mestring sammen med medelever. Tilpasset opplæring gjelder både ordinær- og spesialundervisning, og har som mål at hver enkelt elevs behov og utvikling blir

ivaretatt. I en inkluderende skole med fokus på tilpasset opplæring vil det i utgangspunktet ikke være nødvendig med spesialundervisning, dette er fordi undervisningen skal tilpasses også etter den svakeste elevens læreforutsetninger. I dag får de som har behov for det spesialundervisning (Morken, 2012).

2.2.4 Spesialundervisning

Elever som ikke kan følge den ordinære undervisningen har etter opplæringslova (1998) § 5-1 rett til å få spesialundervisning. Målet med spesialundervisning er at de elevene som har fått dette innvilget skal oppnå flere mål innen de ulike fagene enn de ville gjort ved å følge den ordinære opplæringen (Bogsti, 2012). For at en elev skal få innvilget spesialundervisning, må eleven gjennom spesialundervisningens tiltakskjede for grunnopplæringen. Denne tiltakskjeden inneholder seks faser som går fra at læreren oppdager at en elev er svakere faglig enn aldersadekvat til at eleven får innvilget spesialundervisning (Nilsen og Herlofsen, 2012). Utdanningsdirektoratet (2009) beskriver de ulike fasene slik: Før tilmelding og utredning, tilmelding til PPT, sakkyndig vurdering, vedtaksfasen, planlegging og gjennomføring, og til slutt evaluering. Med dette kan vi se at det er mange ledd en elev skal igjennom før det blir innvilget spesialundervisning. Spesialundervisning betraktes som en del av arbeidet med å gi likeverdig og tilpasset opplæring til alle elever, og er en mer omfattende form for tilpasset opplæring.

Hvis vi tar utgangspunkt i en og samme elev, kan vi ved å eksemplifisere se at innvilgning av spesialundervisning praktiseres ulikt i ulike kommuner. I den første kommunen vil eleven få spesialundervisning med spesialpedagog, i den andre vil han eller hun få spesialundervisning av ufaglærte og i den tredje vil kanskje ikke eleven få tilbud om spesialundervisning i det hele tatt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det kan være mange årsaker til at opplæringstilbudet varierer så mye fra kommune til kommune, og kommunens prioriteringer er nok en av hovedgrunnene. Anbefalinger fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnehage og skole, samt kulturen og miljøet i den kommunen barnet bor i og foreldres ønsker er nok også grunner til at det varierer. En elev som har rett til spesialundervisning i en kommune vil heller ikke nødvendigvis ha denne retten i en annen kommune. Dette kan være fordi skolen i denne kommunen har mulighet til å tilpasse den ordinære opplæringen på en bedre måte, og som tilfredsstillende elevens evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Alle elever som har fått innvilget spesialundervisning, skal etter at det er fattet et enkeltvedtak, jf. § 5-3 i opplæringslova (1998), få utarbeidet en individuell opplæringsplan. Dette er nedfelt i opplæringslova (1998) § 5-5. Denne planen inneholder en pedagogisk kartleggingsdel om hva som kjennetegner eleven, en tiltaksdel om mål, innhold og organisering, og til slutt en gjennomføringsdel der tiltakene blir utprøvd på eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009). Videre er denne planen med på å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Den individuelle opplæringsplanen utarbeides av elevens lærer, og gjøres på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen og vedtaket om spesialundervisning. I planen skal det legges til rette for likeverdighet, hvor fokuset er at det skal være like muligheter for alle elever. Opplæringen skal ikke være lik, men man skal ta hensyn til individuelle forutsetninger og behov i opplæringen. Elevens individuelle opplæringsplan utarbeides i utgangspunktet for ett år av gangen, men hvert halvår bør læreren evaluere hvordan eleven ligger an med tanke på å nå målene som er satt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.2.5 Spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk team

For å tilby og gi elever med spesielle behov en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, kreves det spesialpedagogisk kompetanse på elevens individuelle opplæringsbehov (Dalen, 2013). Siden det i dag på enkelte skoler gis spesialpedagogisk undervisning til elever av ufaglærte, er det ønskelig med en heving av den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. Dette for å gi den opplæringen eleven har krav på av kvalifiserte fagpersoner. Det er derfor behov for flere spesialpedagoger i skolen (Dalen, 2013). For å ivareta det spesialpedagogiske arbeidet rundt eleven har flere skoler opprettet et spesialpedagogisk team (Ekeberg & Holmberg, 2004). Teamet har ansvar for å organisere, tilrettelegge og drive den spesialpedagogiske virksomheten, samt å planlegge, gjennomføre og evaluere spesialundervisningen ved skolen. Det er et krav om erfaring og kompetanse for dem som er med i teamet. Videre skriver Ekeberg og Holmberg (2004) at teamet ikke bare er opprettet for å være tilstede for elevene, men også for lærere som ønsker veiledning om organisering og gjennomføring av undervisning for elever med spesielle behov.

2.2.6 Tidlig innsats – viktig for å fremme læring hos den enkelte

Tidlig innsats betyr i følge Bjørnsrud og Nilsen (2012) at det settes inn hjelp på et så tidlig tidspunkt som mulig for å tilrettelegge for en god opplæring som fremmer barnets læring og

utvikling. Videre er tidlig innsats med på å forebygge barrierer i opplæringen til barnet. Ved at det settes inn innsats på et tidlig tidspunkt kan en hjelpe barnet til å utvikle seg i en positiv retning tidligere enn hvis det ikke hadde fått hjelp. Jo tidligere det oppdages at et barn har behov for ekstra oppfølging, desto større er muligheten for at barnet får tilfredsstillende læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Siden barn med Down syndrom er utviklingshemmede og har behov for ekstra oppfølging på mange områder, vil de få den hjelpen og støtten de har behov for fra de blir født. Det blir satt inn tidlig innsats fordi de er senere i utviklingen enn andre barn, og språkutviklingen er noe det jobbes spesielt med hos barn med Down syndrom. I følge Befring (2012) er barnehagen et sted hvor det er gode muligheter til å følge opp barnets intellektuelle og språklige utvikling. Her jobber personalet tett på barnet og deres familie, og det kan jobbes med forebyggende tiltak. Dersom barnet har fått tett oppfølging i barnehagen, kan det bli enklere for skolen å legge til rette for riktig opplæring for barnet. Bjørnsrud (2012) mener at hensikten med tidlig innsats i skolen er å fremme elevens styrke og å skape en inkluderende skole. På barneskolen legges det spesielt stor vekt på tidlig innsats i norsk og matematikk. Dette er fordi lesing og regning anses som svært viktig for alle til å mestre ulike situasjoner i samfunnet og på skolen. Siden hele 85-90 % av de med Down syndrom lærer å lese, er dette noe det jobbes aktivt med i skolen. En annen ting skolen jobber med, er inkludering av barn med spesielle behov. Derfor er tidlig innsats på dette området vesentlig for elevens tilhørighet til skolen og klassen. Tidlig innsats er avgjørende for at alle skal få mulighet til å oppleve læring og utvikling som har betydning for dem, og som gjør at de kan delta i ulike settinger i samfunnet (Bjørnsrud, 2012).

2.3 Skolevalg

I følge opplæringslova (1998) er grunnskolen 10-årig og obligatorisk for alle barn i alderen 6-16 år. Grunnskolen er under opplæringslova og skal gi elevene likeverdig og tilpasset opplæring der alle elevene er under en felles læreplan. I følge Nordahl (2007) handler skole for foreldre om hvilke ønsker de har for sine barn. Dette er ønsker om at barna skal utvikle seg både faglig og sosialt. Som de fleste andre foreldre, er foreldre til barn med Down syndrom også opptatt av at barna skal trives på skolen, utvikle vennskap og at de skal delta i fellesskapet sammen med andre. Videre er foreldre til barn med Down syndrom opptatt av at barna får mulighet til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger, og at barnas spesielle behov blir

ivaretatt. På bakgrunn av dette søker derfor foreldre kunnskap om ulike skoler som kan være aktuelle for deres barn. Dette gjøres for å få innsikt i skolens holdninger til inkludering av barn med spesielle behov, og for å vite noe om hvordan skolen kan tilrettelegge for barnets læreforutsetninger (Dolva, 2006). Denne prosessen starter alt fra et halvt år til to og et halvt år før skolestart. Grunnen til at noen velger å starte planleggingen så tidlig som over to år før barnet skal begynne på skolen er for å finne ut hvilken skole som er best egnet til å ta i mot barnet, og hvor det kan få best mulig oppfølging og opplæring (Dolva, 2006). I dette delkapittelet vil det bli redegjort for mulighet til å velge skole, nærskole, spesialskole, integrert gruppe og til slutt empowerment.

2.3.1 Mulighet til å velge skole?

Etter opplæringslova (1998) skal alle barn, så langt det er mulig, starte på den skolen de søker til. Lundeby (2006) skriver at selv om barnet har rett til å gå på nærskolen, har foreldrene en rett til å medvirke til hvilken skole de ønsker barnet skal gå på. Dette valget står ofte mellom spesial- og nærskolen. Spesialskoler ble nevnt som en mulighet i opplæringsloven frem til 1999, men etter dette ble det gjort en endring, og spesialskoler nevnes ikke spesielt i loven lenger. Videre skriver hun at det fortsatt er mulig å velge spesialskoler/spesialenheter dersom det skulle være til det beste for eleven. Dette er noe som ofte velges for barn med lærehemninger og sammensatte vansker. Det er foreldrene som kjenner barnet best, og i skolevalg velger de som regel skole ut i fra hvor barnet kan få det beste tilbudet. Det er ikke hvilken skole barnet går på som er det avgjørende, men at barnet blir sett og hørt som den det er og hvor det er mulig å tilpasse opplæringen. Foreldre nevner også at muligheten til å etablere vennskap er viktig i valg av skole. Det kan være mange grunner at foreldre velger skole for sitt barn som de gjør, og noen ganger kan et segregert tilbud være til det beste for barnet. Det som menes med til det beste for barnet er at barnet blir møtt som den det er, og at det blir tatt hensyn til barnets behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2012). Foreldre som skal ta et valg av skole baserer seg ofte i følge Lundeby (2006) på bakgrunn av råd fra andre foreldre. Et viktig spørsmål å stille med tanke på dette er: På hvilken bakgrunn velger foreldre grunnskoetilbud for sitt barn?

Debattene rundt nedleggelse av spesialskolene og helsevernet for psykisk utviklingshemmede [HVPU]- reformen, førte til at foreldre til barn med spesielle behov ble delt på grunn av at de hadde ulike meninger. Haug (1998) referert i Lundeby (2006, s.104) viser til at det både var

skeptikere og tilhengere til ”en skole for alle”. Skeptikerne så elevens læreforutsetninger som et individuelt problem, der målet var å sette inn en individuell opplæring for hver enkelt elev, og å bygge opp elevens evner og forutsetninger deretter. Deres tanke var at gjennom spesialundervisning skulle elevene få bedret sine læreevner og ville uansett i en senere tid bli inkludert i fellesskapet. Tilhengerne var her mer opptatt av at hele skolesystemet skulle tilpasses den enkelte elev for å gi rom for alle, uavhengig av funksjonsnivå og læreforutsetninger. Sosial og samfunnsmessig inkludering var et mål i seg selv. Det er nok fortsatt uenigheter blant foreldrene, og også blant fagfolk, om hva som er til det beste for barnet. Det som er til det beste for ett barn med Down syndrom, er ikke nødvendigvis til det beste for et annet med samme diagnose.

Når valg av skole skal gjøres, foretrekker enkelte foreldre spesialscole fremfor nærscole, og de tenker på barnets opplæring fremfor inkludering (Tøssebro, 2003). Selv om det å velge spesialscole er ”politisk ukorrekt” eller fordi spesialscoolen ikke er hjemlet i en lov, kan en ikke si at de som har valgt eller velger spesialscole for sitt barn, velger feil skole (Lundeby, 2006). Det vil alltid være diskusjoner og uenigheter om hvor barnet vil ha det best, men de aller fleste vurderer skolene ut fra hvor barnet kan få det beste opplæringstilbudet og ikke minst bli møtt som den det er. Videre skriver Lundeby (2006) at foreldre skal stå fritt til om de ønsker å ta i mot tilbud fra en spesialenhet ved en annen skole, men at de ikke har noen rett til å kreve at et tilsvarende spesialpedagogisk tilbud blir overført til nærscoolen. Videre mener hun at de fleste foreldre legger ned en grundig innsats ved barnets skolestart, men på hvilken bakgrunn foreldre velger som de gjør, er det i liten grad blitt forsket på. En vanlig grunn til at enkelte foreldre foretrekker spesialscole for sitt barn, er bekymringen for at det ikke er gode nok ressurser i den ordinære skolen. En tankevekkende avsløring er at ved flere tilfeller har rektorer ved nærscoolen vært ærlige på at de ikke har ressurser nok, eller at undervisningen er for dårlig til å ta i mot et barn med spesielle behov. Enkelte har også uttalt at det er svært vanskelig å inkludere barna i en vanlig skole (Kristiansen, 1999 referert i Lundeby, 2006, s.124).

Barn med Down syndrom vil ha behov for spesialundervisning, som de fleste også får. Dette praktiseres forskjellig på de ulike skolene, men de får som regel denne undervisningen i egne grupper, i ene timer og med en ekstra lærer i klassen (Dalen, 2013). I følge Kunnskapsdepartementet (2009) var plassering i spesialklasser, spesialscoler og institusjoner eneste alternativ for elever med spesielle behov frem til midten av 1950-årene. Først fra 1972

ble elevene organisert i mindre grupper i de ordinære skolene. Disse gruppene kaltes for klinikker. Antall elever i klinikkene økte med årene som kom. I 1990 ble det en sammenslåing av klinikkene på hver enkelt skole, og det ble etter hvert en økning av elever som ble henvist til segregerte tilbud. Nå i senere tid kan vi se at behovet for spesialpedagogisk hjelp er mest utbredt fra 3.-6. klasse, noe som skyldes at det blir satt inn hjelp tidligere, mens det i 1995 var mest spesialpedagogisk hjelp på 5. og 6. trinn. I følge Dalen (2013) skal tidlig innsats bidra til å sikre størst mulig læringsutbytte for eleven. Dersom det ikke blir satt inn hjelp når behovet er der, kan det hemme læreprosessen til barnet. Derfor må spesialundervisningen planlegges nøye når det gjelder mål, varighet og resultater. Hovedfokuset på undervisningen som gis, bør være god kvalitet og at det gir positiv fremgang i det eleven jobber med. Empowerment blir et viktig begrep i denne sammenhengen, fordi det handler om å se muligheter fremfor begrensninger, og å legge vekt på kompetanseutvikling hos eleven (Lassen, 2008). Empowerment blir nærmere belyst under avsnitt 2.3.5.

Hvilken skole eleven skal begynne på bør avhenge både av elevens evner og forutsetninger, skolens kompetanse og dens mulighet til å ta i mot elever med spesielle behov. I følge Nilsen (2008) vil elevens læring og utvikling avhenge av hvordan skolen tar hensyn til den enkeltes læreforutsetninger og gir stimulering og støtte til videre læring. Valg av skole for barn med spesielle behov er heller ikke en reell mulighet i alle kommuner i Norge (Lundeby, 2006). Enkelte steder i Norge finnes det bare en skole, og valg er derfor ikke aktuelt. Dette vil selvsagt påvirke foreldrenes mulighet til å velge skole for sitt barn. Andre aspekter som er med å påvirke foreldrene i valgprosessen, er i hvor stor grad de har innflytelse på valget som tas og om de blir presset til å velge skole for sitt barn. Valget avhenger av hvordan de blir møtt av skolens ledelse, og skolens erfaring, kompetanse og interesse for å ta i mot et barn med spesielle behov. Foreldrene veier både for og i mot om hvor barnet kan få det beste tilbudet, både sosialt og faglig (Lundeby, 2006).

2.3.2 Nærskole

Barnet skal først og fremst i følge opplæringslova (1998) starte på den skolen de sokner til, men dette er kun dersom skolen har mulighet til å gi eleven den opplæringen det har behov for. Videre sier norsk skolepolitikk at barn med spesielle behov har rett til å gå på skole med andre funksjonsfriske barn, og å tilhøre en vanlig klasse der de får tilpasset opplæringen etter

sine læreforutsetninger (Lundeby, 2006). Å velge nærskolen kan gi barnet mulighet til sosial kontakt både på skolen og i fritiden fordi barnet går på skole med andre barn i nabolaget, mens hvis barnet går på en skole lenger unna blir denne sosiale kontakten vanskeligere. Det å velge nærskolen gir imidlertid ingen garanti for sosial integrering, verken på skolen eller i fritiden (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). Selv om barnet går i en vanlig klasse er det ikke gitt at barnet er godt integrert i klassen. Når barnet går i en vanlig klasse handler det om barnets sosiale kontakt og samspill med andre medelever, og det er ikke en selvfølge at barnet har det (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). For selv om barnet har tilhørighet i en vanlig klasse, behøver ikke det bety at barnet er i klassen til enhver tid. Hvor mye eleven er i klassen er avhengig av både elevens nivå og klassetrinn. Jo eldre eleven er, desto oftere er han eller hun ute av timen fordi en med spesielle behov ofte er på et lavere nivå enn normalfungerende jevnaldrende. Hvor mye en elev er inne i klassen varierer vel så mye fra skole til skole som fra elev til elev. Det handler om hvordan skolen velger å legge opp spesialundervisningen, og hvor mye kapasitet de har til at eleven får enetimer på eget rom. At spesialundervisningen skjer i klassen, blir sett på som en del av å være en inkluderende skole. Det å gjennomføre spesialundervisning i klassen med mange rundt, er imidlertid ikke alltid til det beste for eleven. Det kan virke forstyrrende både for eleven og de andre i klassen. Eleven kan ha et helt annet opplæringsbehov enn de andre, og det kan være vanskelig å få til en positiv læresituasjon med andre tilstede. Annerledesheten kan også bli tydeliggjort ved at elevens manglende kunnskap synliggjøres foran de andre. Selv om det å kle på seg er en naturlig del av opplæringen, er det ikke tilfredsstillende for eleven å øve på dette i klassen. Dersom dette gjøres, kan det virke negativt på inkluderingen av eleven (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006).

Hvordan spesialundervisningen organiseres, er avhengig av den enkelte spesialpedagog og elevens behov, samt skolens kapasitet til å gi undervisning utenfor klasserommet. Det viktigste med spesialundervisning er å fremme læring og utvikling hos eleven. Ved mange ordinære skoler er det opprettet egne spesialpedagogiske team som jobber rundt og med eleven (Nilsen, 2012). Det diskuteres om skolene bør gjøre mer for å tilpasse opplæringen til eleven enn å gi spesialundervisning. Et mål for fremtiden er å gi spesialundervisning til en lavere andel elever enn det som blir gitt i dag, og at det samtidig er et stort behov for å utvikle og bedre kvaliteten på dagens spesialundervisning (Dalen, 2013).

2.3.3 Spesialskole

I følge Ekeberg og Holmberg (2004) ble det i 1951 opprettet en lov om spesialskoler hvor det var staten som hadde ansvar for å gi elever med spesielle behov et skoletilbud. Det ble bygget spesialskoler for elever med ulike lærevansker, som blinde, hørselshemmede, evneveike og barn med atferdsproblemer. Barna ble plassert på forskjellige skoler etter hvilken lærevanske de hadde. Det var også vanlig at elevene som gikk på spesialskole bodde på internat som lå langt hjemmefra. Dersom et barn på denne tiden fremsto som annerledes, fikk det spesialundervisning. I følge Dalen (2013) var endringene i folkeskoleloven (1955) om å opprette hjelpeundervisning for elever som av ulike grunner ikke mestret å følge den ordinære undervisningen, viktig. Dette økte samtidig behovet for fagfolk med spesialpedagogisk kompetanse, og dermed var dette starten for utbygging av både skolepsykologtjeneste og Statens spesiallærerhøgskole som i dag er institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (Befring, 2008). På midten av 1960-tallet hadde staten ansvar for 60 spesialskoler, og i tillegg var det noen kommunale spesialskoler. Antall elever økte ved skolene. Men så i 1970 kom innstillingen fra Blom-utvalget. De presenterte forslaget om at alle elever skulle integreres i normalskolen, og dermed ble lov om spesialskoler avviklet i 1975. Lov om grunnskolen trådte frem, hvor en felles skole for alle ble hjemlet (Ekeberg & Holmberg, 2004). Å gi opplæringstilbud til utviklingshemmede og sterkt funksjonshemmede har vært svært avgjørende for spesialpedagogisk historie. Det er få som er mer avhengig av en god opplæring enn elever med spesielle behov (Befring, 2008).

Spesialskolen er i dag noe annet enn den en gang var. I dag handler det om å gi et best mulig opplæringstilbud til elever som ikke kan følge den ordinære undervisningen, og som ikke har nytte av å gå i den ordinære skolen. Det er også et sted hvor det både er kompetanse og ressurser nok til å ivareta elevenes ulike og unike behov. I følge Lundebø (2006) har de som jobber i spesialskolen valgt å jobbe med barn med spesielle behov, noe som ikke er en selvfølge når det gjelder personalet i den ordinære skolen. De som jobber i spesialskolen har også relevant utdanning og kompetanse som er avgjørende i spesialpedagogisk arbeid. Men selv på bakgrunn av dette er enkelte skeptiske til å velge spesialskole for sitt barn, og har derfor ikke det som et alternativ når barnet skal begynne på skolen. En grunn til at enkelte er skeptiske, kan være historiene bak spesialskolene og at foreldrene forbinder dem med institusjoner og internat. De er kanskje uvitende om hva spesialskolen kan tilby i dagens samfunn. Det er først når foreldrene har fått informasjon om skolens tilbud og ressurser til å

ivareta elevens behov at de endrer mening. Det er flere som blir overrasket over at spesialskolene fortsatt eksisterer, siden det har vært mye snakk om at de er blitt nedlagt og at fokuset nå, gjennom lovgivning, er en skole for alle der alle skal gå i nærskolen. At spesialskolen trues av nedleggelse, er noe mange foreldre bekymrer seg for. Dette er, fordi for enkelte elever med spesielle behov vil aldri nærskolen være et alternativ foreldre ønsker. Selv om det jobbes aktivt med at det skal være en skole for alle og at alle skal inkluderes i nærskolen, er det fortsatt mange som velger spesialskole for sine barn (Lundeby, 2006).

2.3.4 Integrerte grupper

Integrerte grupper er et tilbud som enkelte kommuner i Norge tilbyr for barn med spesielle behov. Det at barnet går i en integrert gruppe vil si at det går fulltid på en ordinær skole som spesialskolen har et samarbeid med. Spesialpedagog og annen relevant spesialpedagogisk hjelp hentes fra spesialskolen ut til ordinærskolen. Elevene i denne gruppen blir plassert i den ordinære skolen hvor det starter færrest barn det skoleåret, og hvor skolen har kapasitet og ressurser til å ta i mot dem. Elevene får undervisning i klasserommet, i ene- og gruppetimer, og det er spesialpedagogen fra spesialskolen som har hovedansvaret for dem. Ved å velge denne ordningen går barnet i en vanlig klasse på ordinærskolen sammen med andre barn, både med og uten diagnose, samtidig som det får den spesialpedagogiske hjelpen som det har behov for. Denne ordningen åpner muligheten til at elevene inkluderes i klassemiljøet og i fellesskapet (Haug skole og ressurscenter).

2.3.5 Empowerment

Empowerment retter fokuset mot den enkeltes rett til å styre eget liv og til foreldres rett og mulighet til å velge skole for sitt barn. Begrepet har mange betydninger, men de fleste forbinder det med overføring av makt til grupper som ikke har hatt makt tidligere. Som for eksempel barn med Down syndrom, at de nå får mulighet til å ha kontroll over hvordan de ønsker å leve og utnytte seg av tjeneste- og hjelpetilbud (Askheim, 2003). Siden det dreier seg om barn, blir foreldrene viktige aktører med tanke på barnas situasjon. De må derfor ha muligheten til å ha meninger om barnets opplæringstilbud, og om barnet opplever mestring og utvikling (Lundeby, 2006). Videre skriver Jenkinson (1998) referert i Lundeby (2006, s.104) at idealet om at barnet skal gå på nærskolen nå byttes ut med foreldrenes rett til å velge skoletilbud for sine barn. På bakgrunn av en undersøkelse Jenkinson gjorde i Australia viser at foreldre velger ressurser og kompetanse fremfor inkludering.

2.4 Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet handler om å være en del av et fellesskap og en gruppe, og ikke minst om å få være seg selv og å bli akseptert som den man er. Det å få oppleve å være en del av en gruppe med jevnaldrende er vesentlig for både læring og utvikling (Ytterhus, 2002). Sosial tilhørighet handler om mer enn å bare være i samme rom eller på samme sted som andre, det handler om opplevelsen å være en del av noe større (Engan & Tøssebro, 2006). Videre er det å føle tilhørighet til andre mennesker, å bli tatt vare på og å ta vare på andre viktige aspekter innenfor sosial tilhørighet. Tilhørighet kan i følge Ytterhus (2002) ha to ulike dimensjoner, subjektiv og objektiv. Den subjektive dimensjonen relaterer til barnets opplevelse av å ha tilhørighet til en gruppe og den objektive dimensjonen relaterer til at andre kan se at barnet er sosialt deltakende. For å ha mulighet til å delta sosialt er det flere aspekter som må være på plass og som også er viktige for å føle sosial tilhørighet til noe eller noen. For å ha tilhørighet til noe, er det å ha en venn helt avgjørende. Vennskap er noe som må etableres og skapes gjennom møter med andre, og for å være en potensiell venn må en vite noe om det å være sosial. Uten å ha kunnskap eller kompetanse om det å være sosial vil det være vanskelig å bli sosialt akseptert av andre medmennesker. Derfor vil det i dette delkapittelet bli redegjort for ”å være sosial”, sosial kompetanse, sosial deltakelse i skolen, hvem lærer vi av og self-efficacy.

2.4.1 ”Å være sosial”

Å være sosial handler først og fremst om å være sammen med andre vi har lyst til å være sammen med (Ytterhus, 2002). Sosiale settinger kan enten være planlagte eller tilfeldige. At de er planlagte betyr at situasjonen er organisert og barna møtes enten i barnehagen, på faste aktiviteter eller på lekeavtaler som foreldrene har bestemt. Tilfeldige settinger er der barna møtes uten at det er bestemt på forhånd - for eksempel på lekeplassen, i nabolaget eller andre steder barna er til samme tid hvor de kan leke sammen. Men det er ikke gitt at etablering av vennskap oftere skjer i de tilfeldige settingene enn i de planlagte, det handler om hvem barna føler seg tilfreds med og der relasjonen barna i mellom er gjensidig (Ytterhus, 2002). For barn, og da særlig barn med spesielle behov, er sosiale settinger noe som ofte er planlagt, og barna møtes fordi det er noe foreldrene har bestemt. Ved å møte jevnaldrende åpner muligheten til å etablere relasjoner til andre mennesker og å oppleve tilhørighet. Å ha relasjon til andre, og da spesielt jevnaldrende, er et viktig aspekt for å føle trygghet og kan være med på å fremme læring og utvikling hos barnet (Frønes, 2006).

Videre skriver Ytterhus (2002) at å være sosial dreier seg om måten man møter andre på. Når et barn går bort til et annet barn og spør om de skal leke, er responsen barnet får avgjørende for videre innspill i leken og for hvordan leken utvikler seg. For barn med Down syndrom kan det å svare på om de vil leke være enkelt, men å videreføre dette til noe mer kan være krevende for dem, og leken kan derfor avta. Dette kan føre til at de andre barna ikke ønsker eller synes det er vanskelig å leke med et barn som ikke tar videre initiativ og ikke forstår lekereglene. Derfor bør spesialpedagogen eller assistenten arbeide aktivt med barnet når det gjelder lek og lekeregler. Dersom dette gjøres, vil barnet etter hvert lære å mestre ulike lekesituasjoner. De som jobber med barnet må være fysisk tilstede for å veilede og støtte barnet i situasjoner de ser barnet ikke mestrer på egenhånd. En sterk side mange barn med Down syndrom har er at de stort sett er blide og ønsker at de rundt seg skal ha det bra. Disse to aspektene er avgjørende for at andre vil leke med dem og liker dem som person. Ved å være blid gir barnet andre positiv oppmerksomhet og det er imøtekommende når andre henvender seg til det. Dette kan igjen føre til at det skapes tillit mellom barna. Og når barna har tillit til hverandre, kan det gi en følelse av tilhørighet (Ytterhus, 2002).

2.4.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å mestre sosiale settinger i samspill med andre medmennesker, og er en viktig del av barnets utvikling. Det har også betydning for om barnet blir akseptert som den det er av jevnaldrende. At barnet er sosialt kompetent, bidrar til at andre ønsker å være sammen med det, og at det integreres bedre i skolens miljø (Lamer, 2001). Alle barn vil møte sosiale krav hver eneste dag, og en avgjørende faktor for å bli likt av andre, er at barnet benytter seg av sine sterke sider for å tilfredsstille både egne og andres behov i samhandlingen (Gundersen & Moynahan, 2006). For å være en aktuell venn, må du være mot andre som du vil at andre skal være mot deg. Videre gir sosial kompetanse barna mulighet til å tilpasse seg ulike situasjoner og personer, ta initiativ og til å vite når leken tar en ny vending eller er i ferd med å avslutte. Sosialt kompetente barn evner også å lese kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre gester (Lamer, 2001). Men dessverre er det ikke alle som mestrer sosialt samspill, og i følge Lamer (2001) vil mangel på sosial kompetanse føre til lav selvtillit, ingen eller lite motivasjon til å mestre faglige utfordringer og tap av betydningsfull læring og erfaring i samhandling med jevnaldrende. Når et barn ikke mestrer å etablere vennskap, kan det føre til ensomhet, og enkelte kan opptre med negativ atferd mot medelever og lærere. Dette kan utvikles til å bli en vond sirkel det kan være vanskelig for

barna å komme ut av. Derfor må skolen jobbe kontinuerlig med god veiledning og undervisning for å gi elevene mulighet til å mestre og utvikle sosial kompetanse, selvoppfatning og hvordan de kan lære å ta hensyn til og inkludere andre som ikke mestrer det sosiale.

I samspill og sosial kontakt mellom jevnaldrende får barna mulighet til å lære sosiale ferdigheter og å utvikle sosial kompetanse. Det er gjennom felles lek at barna får erfare hvordan samspill med andre fungerer, og hvor de lærer å bli gode samspillspartnere. Leken utfordrer barna til å ta kontakt med forskjellige individer der kontakten kan utvikles til å bli noe mer, hvor kontakten opprettholdes for å etablere vennskap (Lamer, 2001). Det er også i leken at barna får mulighet til å lære hvordan det er å ta og gi initiativ for at leken opprettholdes. Dette gjøres ved å lytte aktivt til de andre, gjøre avtaler om hvordan leken skal være og at de har evne til å tilpasse seg andres forslag til hva de vil gjøre i leken. Men det er ikke alle barn som har evnen til å få venner eller å delta i lek. I følge Frønes (2006) er det både krevende og lite tilfredsstillende å leke med barn som mangler evnen til å være sosial. Å ha med en som ikke forstår de sosiale spillereglene i leken, vil gjøre at leken stopper opp eller ikke blir som de andre hadde tenkt eller sett for seg. Gjentatte slike episoder vil føre til at barnet holdes utenfor leken og det sosiale fellesskapet. Barnet blir dermed avvist av sine jevnaldrende. Barnet må oppfylle sosiale krav for å bli med i leken. Det at barnet blir avvist kan ses i sammenheng med at barnet skiller seg ut fra resten av klassen ved at det har mangelfulle sosiale og kommunikative ferdigheter. Dersom barnet har både språk- og forståelsesproblemer, kan det ha vanskeligheter med å forstå den sosiale konteksten, og barnet kan ha andre interesser enn de andre barna. Dette kan være fordi barnet verken forstår hva barna leker eller hensikten med leken (Martinsen & Nærland, 2009). Dersom barn ikke får delta i lek og blir utestengt fra det sosiale fellesskapet, blir det vanskelig for disse barna å tilegne seg kunnskap om å være sosial og hvordan sosiale spilleregler fungerer. For barn med Down syndrom, hvor det sosiale ofte er vanskelig, må lærerne jobbe med oppfølging og tilrettelegging av deres lek og sosiale samspill i opplæringen for at barnet skal oppleve sosial deltakelse i skolen. For at læreren skal kunne legge til rette for positive samspillsopplevelser, må det vites noe om hvilke situasjoner som er vanskeligst for barnet, der barnet har behov for mest oppfølging. Læreren bør også vite noe om hvilke sosiale ferdigheter barnet må lære for å bli inkludert i fellesskapet (Lamer, 2001).

I følge Frønes (2006) er motivasjon et moment som må være tilstede for å utvikle kompetanse. Ingen motivasjon gir lite lyst og evne til å lære. Dersom et barn med lav sosial kompetanse ikke er motivert til å gå inn i lek eller etablere vennskap, vil sosialiseringen stoppe opp og bli problematisk for barnet. De som skal hjelpe og veilede barnet i sosiale settinger må først og fremst jobbe for at barnet skal bli motivert til å ville samhandle med andre, og for at barnet skal bli tryggere på seg selv i usikre situasjoner. Motivasjon, selvtillit og selvbilde henger tett sammen med kompetanse. Jo mer et barn opplever at det mestrer, desto mer motivasjon vil det gi til å prøve ut lignende oppgaver i flere situasjoner. Motivasjon og kompetanse er også avhengig av erfaring. Hvis et barn erfarer at en situasjon det er ukomfortabel med eller synes er vanskelig går bra, vil det øke motivasjonen til å ville prøve igjen og det vil gi barnet kompetanse på området. At barnet opplever positivitet og mestring i situasjoner det synes er vanskelig og utrygt, vil øke barnets selvtillit og selvbilde som igjen er avgjørende for videre utvikling. Siden vennskap ikke er noe som oppstår av seg selv, men må utvikles og erfares, er motivasjon viktig for etablering av vennskap.

2.4.3 Sosial deltakelse i skolen

Sosial deltakelse i skolen dreier seg om i hvilken grad elever med spesielle behov er inkludert i fellesskapet i klassen og hvor de har mulighet til å etablere vennskap (Engan & Tøssebro, 2006). Videre dreier det seg om at skolen skal være en arena hvor inkludering og sosial deltakelse står i fokus. Det er den enkelte lærers ansvar å legge til rette for at alle elever inkluderes i fellesskapet og er en del av klassemiljøet. Det er ikke hver enkelt elev som skal tilpasse seg klassen, men det er hele klassen som skal tilpasse seg hverandre (Tidemand-Andersen & Skaug, 2003). For enkelte elever er ikke vennskap og sosiale settinger noe som kommer av seg selv, derfor er det den enkelte lærers ansvar å sørge for at eleven har noen å være sammen med til enhver tid. I følge Veland (2011) er opplevelse av tilhørighet til fellesskapet en forutsetning for å føle seg verdsatt og akseptert av andre medmennesker. Det vil derfor være betydningsfullt for den enkelte elev å jobbe mot å mestre det sosiale. Tilhørighet er også viktig for å vite noe om hvilken relasjon en har til de andre i gruppen. For å ha tilhørighet til en gruppe, er det avgjørende å bli akseptert av sine jevnaldrende. Det å bli akseptert av de andre vil si at barnet blir møtt med interesse og at det får lov til å leke med de andre (Martinsen & Nærland, 2009). Det sosiale er vel så viktig for barn med Down syndrom som det er for andre barn. De har behov for å bli møtt med glede og at noen ønsker å være sammen med dem når de er på skolen (Einang, 2006). Det er sammen med andre de lærer

sosiale spilleregler og hvordan man forholder seg til andre mennesker i ulike settinger. Det å være en del av et sosialt miljø er avgjørende for hvordan elever med Down syndrom oppleves og hvordan de opplever seg selv som sosiale individer. En ting er å være en del av et sosialt miljø, en annen ting er å ha nære og gode venner i dette miljøet. Og dessverre er det at barnet ikke finner noen det definerer som venner ofte en konsekvens når barnet går som den eneste med utviklingshemming i den ordinære skolen. Dette er heller ikke overraskende, siden de er på et lavere kognitivt nivå enn sine normalfungerende jevnaldrende (Engan & Tøssebro, 2006). Uansett hvor mye skolen jobber for å være en inkluderende skole, er det ikke gitt at barnet vil finne noen det anser som ekte venner. Videre skriver Engan og Tøssebro (2006) at det å ha en venn er et minstekrav til sosial deltakelse og at mennesker har behov for å føle nærhet og være i et vennskap som er gjensidig (Morken, 2012). Det er betydningsfullt at den du blir glad for å se når du kommer til skolen, blir like glad for å se deg. Selv om de aller fleste tenker på det som en selvfølge, er det ikke gitt at alle blir savnet av noen når de er borte fra skolen. Et faktum er at barnet har flere å leke med på småskolen enn når det kommer høyere opp i klassetrinnene. En grunn til det kan være at avstanden, utviklingsmessig, blir større jo eldre barna blir (Engan & Tøssebro, 2006).

2.4.4 Hvem lærer vi av?

Det er i samspill med jevnaldrende at barnet utvikler sosiale ferdigheter og sin forståelse. Siden jevnaldrende er på et tilnærmet likt kunnskaps- og forståelsesnivå kan de utvikle og lære å forstå verden sammen. Siden barn med Down syndrom er på et lavere kognitivt nivå enn sine normalfungerende jevnaldrende, vil det derfor for dem være avgjørende å utforske verden og utvikle sine evner med noen som er på deres nivå (Martinsen & Nærland, 2009). Jevnaldrende er av stor betydning når det kommer til hvem vi lærer av. I følge Frønes (2006) er det sammen med andre barn, at barna formes som person og utvikles til sosiale individer. Det barnet lærer av jevnaldrende, er noe annet enn det lærer av nære voksne. I følge Vygotskij (1978) referert i Lorentzen (2009, s.28) er det i samspill og kommunikasjon med andre at barnet utvikler personlig identitet, og hvor det lærer seg selv å kjenne. Motsetningen til Vygotskij er Piaget sin teori. Han fokuserer på utfoldelsen av barnets kognitive utvikling og ferdigheter. Og han mener at barnet først skal oppleve verden for så senere forstå hvordan ting henger sammen. Piagets teori har fokus på forståelse og utvikling av evnen til å mestre omgivelsene, og han mener at barnet utvikler seg fra å være selvopptatt til å bli et sosialt vesen. Vygotskij teori er sosiokulturell mens Piagets teori er kognitiv. Når det gjelder barn

med spesielle behov, vil de i følge Vygotskij være en del av det sosiale livet fra de blir født, mens Piaget mener de først er asosiale, og på grunn av den kognitive svikten vil de få en mye lenger og usikker vei inn i det sosiale livet (Lorentzen, 2009). Veiledning og støtte fra nærpersionene i det barnet gjør, vil gjøre at barnet etter hvert mestrer situasjoner på egenhånd og blir et mer selvstendig individ. Barnets opplevelse av å møte utfordringer i hverdagen, både på egen hånd og i samarbeid med andre, vil fremme barnets følelse av mestring, motivasjon og utvikling (Lorentzen, 2013).

I følge Martinsen og Nærland (2009) velger barnet først og fremst venner av samme kjønn som det selv. Det velges også etter hvordan barnet selv er, og ser at den andre er. Venner er ofte like i deres forståelse av andre menneskers intensjoner, følelser og behov. Videre kan man se at barn som likner på hverandre søker hverandre, og de har også ofte like interesser og væremåte. Barnet velger også etter hvem de trives med og hvem det kan være seg selv sammen med. Venner er noen man leker morsomme leker med der leken er gjensidig. Det å ha økt forståelse av hva de andre vil i leken, gjør at barnet lettere tar hensyn til de andres perspektiv. Det gjør at de blir enige om roller og hva de skal leke uten at det oppstår konflikter. Det å ha gode vennskapsforhold til andre barn, gir barnet større grad av livskvalitet og trivsel. Det får evne til å tilpasse seg og mer tro på seg selv som et sosialt individ. Vennskap er viktig for barnets utvikling og evne til å mestre ulike situasjoner, fordi det gir mulighet til at barnet mester ulike krav og utfordringer der det får støtte og oppmuntring fra venner. Videre gir vennskap mulighet for at barnet lærer å mestre sosiale settinger. Barnet blir en bedre samspillspartner enn hvis det ikke har venner. Vennskap er grunnleggende for trivsel, utvikling og god livskvalitet. I følge Askheim (2009) oppstår nære vennskap for personer med utviklingshemming, i dette tilfellet Down syndrom, ofte med andre som også har en utviklingshemming. Et nært vennskap er basert på felles erfaringer, og ved å være sammen skaper man en felles identitet. Videre skriver Grue (1999) at det å ha et sosialt liv på fritiden er med på å forme barnets identitet og kompetanse. Derfor er det viktig at barnet får mulighet til å treffe venner utenom skoletiden. At barnet velger venner med felles interesser vil si at det blir venner med likeverdige, og er av betydning for den psykososiale utviklingen. Dette gjelder både moralsk utvikling og utvikling av likeverdige vennskap. Det å være likeverdige betyr at barnet velger venner som er lik det selv, og at det vennskapet som etableres er gjensidig. Det er sammen med de likeverdige at barnet kan finne sin rolle og plass i leken, og hvor det kan få positive og negative tilbakemeldinger av noen som er lik det selv, og som barnet har tillit til. At barnet velger venner som er likeverdige, gir

barnet mulighet til å oppleve tilhørighet i et vennskap som er basert på nærhet og likhet (Kollstad, 2008).

2.4.5 Self-efficacy

Self-efficacy er en teori som Bandura (1997) har utviklet med tanke på menneskers forventninger til mestring. Det handler om menneskers tro på egen evne til å mestre ulike oppgaver. I skolesammenheng er det å ha tro på seg selv viktig for barnets motivasjon til å gjøre en innsats både faglig og sosialt. Bandura nevner fire måter som er avgjørende for barnets mestring. Den første handler om at barnet skal få positive mestringsopplevelser gjennom at det har tro på at det kan mestre de utfordringene det møter. Og ved å mestre faglige og sosiale situasjoner får det troen på seg selv til å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Den andre handler om at ved å se andre mestre og utføre vanskelige oppgaver, lærer barna at det som først så ut til å være komplisert, kan mestres ved å øve på situasjonen flere ganger. Den tredje er at det å ha tro på seg selv i situasjonen er med på å styrke barnas mestring. Videre vil tilbakemelding fra lærere og foreldre være avgjørende for at barnet forstår at det har kompetanse og mulighet til å mestre situasjonen eller oppgaven. Dersom det dreier seg om å mestre sosiale settinger vil også tilbakemeldinger fra jevnaldrende være av betydning for barnet. For at tilbakemeldingene skal virke troverdige, må de voksne ha tro på barnet, tro på seg selv som oppdragere og på skolen som en helhet. Dersom tilbakemeldingene barnet får er samkjørte, vil det være større sannsynlighet for at barnet tror på dem. Det siste punktet er at sinnsstemning kan påvirke barnets mestring. Barnets humør har mye å si for motivasjonen til å ville gå inn i situasjonen. Dersom barnet er glad og positiv til å skulle samhandle, vil det øke motivasjonen til å mestre. Men dersom barnet er frustrert eller i dårlig humør, vil dette påvirke barnet i situasjonen og opplevelsen av mestring vil bli redusert. Ved å ta utgangspunkt i det eleven ikke mestrer like godt, legges grunnlaget for å hjelpe eleven til videre læring. Det viktigste personene rundt barnet gjør når det gjelder dette, er å jobbe aktivt for at barnet ikke skal miste troen på seg selv og troen på å mestre utfordringer det blir stilt overfor (Lassen & Breilid, 2012).

2.5 Samarbeid mellom skole og hjem

I opplæring av barn, og spesielt opplæring av barn med spesielle behov, er samarbeid mellom skole og hjem svært viktig (Ekeberg & Holmberg, 2004). Det handler om at samarbeidet skal

åpne for at barna får mulighet til å lære og utvikle seg gjennom å bli møtt som den det er, og å oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både på skolen og hjemme (Nordahl, 2007).

I dette kapittelet blir det redegjort for direkte samarbeid og jevnlig kontakt.

2.5.1 Det direkte samarbeidet

Det direkte samarbeidet er når lærer og foreldre møtes for å snakke om elevens faglige og sosiale utvikling. De møtes enten på foreldremøter eller til konferansetimer (Nordahl, 2007). Når lærer og foreldre møtes, er det eleven som skal stå i fokus. Og i følge Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a) er det foreldrene som har hovedansvaret for egne barn, men at samarbeid med skolen er avgjørende for å skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø for eleven. Det vil si at samarbeidet dreier seg om mer enn hvordan egne barn trives og gjør det faglig og sosialt, men vel så mye om å etablere et godt skolemiljø for det enkelte barn. Det er først og fremst skolens ansvar at samarbeidet med foreldrene blir til det beste for alle parter, men det er et felles ansvar for begge at det blir et godt samarbeid. På konferansetimene er elevens utvikling og læring i og utenfor skolen et sentralt tema. Dersom det er enighet mellom lærer og foreldre om opplæringen til eleven, vil det legge føringer for elevens faglige og personlige utvikling. I følge Sagdahl (2007) har foreldre til barn med spesielle behov i tillegg til dette samarbeidet også ansvarsgruppemøter hvor fagpersonene i barnets støtteapparat møtes for å diskutere og å dele erfaringer om barnets læringsutbytte. Her drøftes det hvordan barnet trives på skolen, den individuelle opplæringsplanen, om tiltakene er tilpasset eleven og om barnet når de målene som er satt. Videre kan fagfolkene som jobber rundt barnet påvirke hverandre og samarbeide for å finne løsninger som er til det beste for barnet. Det er i det direkte samarbeidet at foreldrene får en innsikt i hvordan barnet trives og gjør det på skolen.

2.5.2 Jevnlig kontakt – avgjørende for samarbeid?

Samarbeid mellom skole og hjem er ikke alltid like enkelt å gjennomføre i praksis. Det kan være uenigheter mellom lærer og foreldre om hva de mener er til det beste for eleven. Og enkelte foreldre kan føle at skolen ikke lytter til deres ønsker når det gjelder barnets opplæring og oppfølging, og ser på det som problematisk med tanke på hvordan barnet har det på skolen. Det kan være vanskelig som foreldre å stå på sidelinjen og se at skolen ikke gjør noe for å bedre barnets situasjon når det ikke mestrer ulike settinger på skolen (Nordahl,

2007). Men det er ikke bare hos lærerne problemet ligger. Lærere kan også synes at samarbeid med enkelte foreldre er utfordrende. De opplever å bli møtt av foreldre som stiller høye krav til dem som lærere om hva foreldrene mener barna skal gjøre på skolen, og kan føle seg mislykkede som lærere fordi de ikke oppfyller foreldrenes krav. Videre kan de bli møtt av foreldre som ikke har mulighet eller gjør noe for å følge opp barnet, verken faglig eller sosialt. Dersom dette er tilfellet, vil det kunne svekke samarbeidet og barnets mulighet til personlig og faglig utvikling. Et negativt samarbeid mellom lærer og foreldre kan gå utover barnet (Nordahl, 2007). Derfor er det viktig med jevnlig kontakt, både skriftlig og muntlig fra begge parter for å redusere misforståelser og uvitenhet når det gjelder elevens opplæring og trivsel på skolen. Lærerne bør informere om hvordan elevens opplæring er tilpasset etter evner og forutsetninger, og om hvordan eleven ligger an når det gjelder målene som skal nås. Siden det er foreldrene som kjenner barnet best, er informasjon fra hjemmet også svært avgjørende for skolen. Foreldrene bør informere om hvordan de opplever at barnet trives på skolen, og om det er noen situasjoner eller spesielle forhold skolen bør vite om som kan virke negativt på opplæringssituasjonen. Et godt samarbeid er preget av gode og åpne dialoger om det som angår eleven både på skolen og hjemme. Det er når lærer og foreldre er enige om hvordan opplæringen skal foregå, at det er til det beste for eleven. Den mest brukte kontaktformen mellom skole og foreldre for barn med spesielle behov, er en felles kontaktbok for barnet som både skolen og foreldre skriver i hver dag (Dolva, 2006). Her blir alt fra små og store hendelser, positive og negative opplevelser og beskjeder delt dem imellom. En slik bok åpner muligheten for foreldre og andre som er sammen med barnet til å kommunisere om hva det har gjort på skolen den dagen. At både de på skolen og hjemme vet hva barnet har gjort, kan hjelpe dem til å stille spørsmål som vil gjøre at barnet kan fortelle om dagen sin på egenhånd (Dolva, 2006). Det at barnet selv får fortelle kan virke positivt for barnets språkutvikling. Kontaktboken blir også svært viktig for de foreldrene som har fått innvilget skoleskyss for sine barn og som derfor ikke har daglig direkte kontakt med skolen under henting og levering. Skoleskyss er noe alle barn med nedsatt funksjonsevne har rett på, det er hjemlet i opplæringslova § 7 (Aalandslid, 2006).

Jevnlig kontakt mellom lærer og foreldre kan resultere i at de ser på hverandre som likeverdige parter hvor barnets utvikling og læring står i fokus. De må samarbeide om å drøfte løsninger som vil bedre elevens læringsutbytte og situasjon på skolen (Nordahl, 2007). Skolens oppgave gjelder ikke bare å utvikle eleven faglig, men også sosialt. Derfor må samarbeidet omhandle begge disse aspektene for at det skal bli til det beste for eleven.

3 Metode

Metode er et redskap som tas i bruk når det settes i gang et forskningsprosjekt. Det må velges en metode som er tilpasset prosjektet. Metode brukes som et redskap for å få svar på de spørsmålene en har angående et tema, og den metoden som velges er avgjørende for både innsamlingen og de resultatene man kommer frem til (Larsen, 2007). Det er prosjektets problemstilling som legger føringen for hvilken forskningsmetode som tas i bruk (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I dette kapittelet vil det først bli redegjort for vitenskapsteoretisk perspektiv. Deretter blir det gjort rede for kvalitativ forskningstilnærming, bearbeiding av datamaterialet, validitet og reliabilitet og til slutt etiske utfordringer.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori handler om hvilke oppgaver, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og roller vitenskapelige fag har i samfunnet. Vitenskap kan ikke forstås uten studiens tema fordi det handler om forholdet mellom forskeren og det temaet det forskes på. Et forskningsopplegg går fra at vi stiller spørsmål angående ett tema til spørsmålene blir besvart og vi har kommet dit vi ønsket (Kalleberg, 1998). Forskning har som formål å være kunnskapsutviklende hvor fornyende faglige perspektiv fremkommer. Som forsker må en finne andre måter å forske på gjennom å bruke etablert kunnskap (Befring, 2007).

I dette delkapittelet vil det bli redegjort for hermeneutikk, fenomenologi og førforståelse.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk legger vekt på forståelse og fortolkning av ulike utsagn og budskap. Et utsagn informantene kommer med, må tolkes og settes inn i en helhet for at utsagnet skal få en mening (Dalen, 2011). Siden forståelse og fortolkning er viktige aspekter i kvalitativ forskning, må datamaterialet ikke bare beskrives, men også tolkes og ses i en helhet (Dalen, 2011). Når informanten kommer med ulike utsagn, må jeg som forsker stille meg spørsmål som: Hva er det informanten vil formidle? Hvilket budskap eller mening er det som egentlig formidles? Og hvordan skal jeg som forsker forstå informantens utsagn? Å tolke utsagnene er med på å finne ut hva informanten egentlig mente med det som ble sagt (Wormnæs, 2005).

Det er informantene som kommer med svarene, men det er jeg som forsker som må sammenfatte utsagnene og lete etter det som er relevant for og som vil gi svar på problemstillingen min. Derfor blir det viktig å se på helheten for å få en dypere forståelse og for å finne essensen i det som egentlig blir sagt under intervjuene. Videre skriver Fay (1996) at som forsker er det viktig å vite at det finnes mange tolkninger av et utsagn, og at disse tolkningene kan endres og vektlegges forskjellig i ulike situasjoner og settinger. Det informanten mente med utsagnet der og da, kan få en annen betydning ved en senere anledning. Dette kan skape forvirring og lite konsistente data, men det er viktig å ha forståelse dersom dette skulle oppstå. Hvordan jeg tolker informantens utsagn på første gang, kan tolkes på en annen måte når jeg transkriberer og leser utsagnet igjen. Hvis et utsagn er uklart for meg når det blir uttalt i intervjusituasjonen, kan det å lese teori eller gjøre flere intervjuer hjelpe meg til å forstå hva informanten egentlig mente med utsagnet. Å gå inn og tolke informantens utsagn vil hjelpe meg til å finne de svarene jeg er på leting etter for å besvare studiens problemstilling. I følge Wormnæs (2005) kan vi tolke utsagn i tre ulike perspektiver; mottakerperspektiv, avsenderperspektiv og immanent perspektiv. Valg av perspektiv blir avgjørende for hvordan tolkeprosessen forløper seg, og tolkningene vil derfor bli forskjellige alt etter hvilket perspektiv som velges.

3.1.2 Fenomenologi

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Han mener hvert menneske bidrar til sin egen virkelighetsforståelse. Horisont er et begrep han bruker i sin fenomenologiske forskning. Dette begrepet brukes fordi det forklarer helhetens kontinuitet. En horisont går i samme retning, har ingen fast grense og åpner for utvidelse (Gadamer, 2010). I fenomenologien er livsverden et begrep som blir mye brukt. Det vil si hvordan personer umiddelbart oppfatter verden rundt seg. I livsverdenen fremstår mennesker, gjøremål og samhandlinger slik personene med en gang forstår dem (Wormnæs, 2005). En fenomenologisk tilnærming handler om bevissthet og opplevelse, det å forstå menneskets subjektive opplevelse. Som forsker skal jeg forstå informantens meninger og utsagn på den måten de gjør det, og det gjøres ved at jeg setter meg inn i deres situasjon og livsverden. Ved bruk av fenomenologi i kvalitativ forskning, som jeg bruker i studien, handler det om å finne essensen av informantens opplevelse eller erfaring. Det er informantens subjektive opplevelse som står i fokus, og jeg som forsker må forstå de sosiale fenomenene ut fra egne perspektiver og beskrive hvordan de oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.3 Førforståelse

I følge Wormnæs (2005) er forståelse noe som skjer på bakgrunn av en førforståelse. Det er hvordan vi forstår det forståtte. Og når vi med-gir førforståelsen vår får vi en forståelse av det gitte. Vår førforståelse er våre meninger og oppfatninger vi har på forhånd når det gjelder det temaet som studien omhandler. Min førforståelse av studiens tema gir meg en større mulighet til å forstå informantenes beskrivelser og meninger i det de uttaler (Dalen, 2011). Hvilke holdninger og meninger informantene på forhånd har om studiens tema vil ha betydning for hvordan de forholder seg til spørsmålene jeg stiller dem. Videre har måten jeg forstår informantenes beskrivelser betydning for hvordan jeg forholder meg til det (Wormnæs, 2005). Min måte å forstå utsagnene på er vesentlig å ta med i betraktningen når datamaterialet skal tolkes og analyseres. Hvordan jeg velger å bruke informantenes beskrivelser i analysen og drøftingen er avhengig av min tolkning av deres utsagn. Førforståelsen jeg har, vil også ha betydning for min utvikling av forståelse og senere den tolkningen jeg skal foreta av informantenes utsagn (Gadamer, 2010).

For å få størst mulig forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser, mener jeg det er viktig med kunnskap om og en genuin interesse for temaet det intervjues i. Dette er noe jeg har tilegnet meg gjennom min utdanning både som førskolelærer og innen spesialpedagogikk. Jeg har også fått interesse for temaet gjennom jobb med barn med Down syndrom. Jeg vil tro det vil gi meg en større mulighet til å møte informantene og deres utsagn når jeg selv har kunnskap på området, og også kjenner til problemstillingen ved det å skulle velge skole for sitt barn.

3.2 Kvalitativ forskningstilnærming

For å besvare studien problemstilling kom jeg frem til at det er kvalitativ forskningsmetode som egner seg best for studien. Det er fordi problemstillingen i studien er avhengig av å kunne besvares av foreldre til barn med Down syndrom som har gjort et valg av grunnskoletilbud for sitt barn. For at foreldrene skal gi best mulig svar, vil det å møte foreldrene i form av et intervju hjelpe meg å besvare studiens problemstilling. Kvalitativ forskningstilnærming går ut på å utvikle forståelsen av ulike temaer som kan knyttes til situasjoner og personers sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Kvalitativ forskningsmetode brukes når det er ønskelig å forske på menneskers meninger og holdninger til ulike temaer, og som også kan være til nytte for andre. I kvalitativ metode er det ofte få personer som

intervjues, og det er enklere for forskeren å få en forståelse av informantenes livsverden (Befring, 2007). Dette er også grunnen til at kvalitativ forskningstilnærming ble valgt til studien. Jeg vil tro at foreldre som skal velge skole for sitt barn i fremtiden, vil ha nytte av å lese på hvilken bakgrunn andre foreldre til barn med Down syndrom har valgt skole for sitt barn og hvilke tanker de hadde rundt det å skulle velge skoletilbud for et barn med spesielle behov.

I dette delkapittelet skal det gjøres rede for det kvalitative forskningsintervju, utvalg, utvalgskriterier og fremgangsmåte, intervjuguide, prøveintervju og til slutt gjennomføring av intervjuene.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju vil prøve å forstå verden ut i fra informantenes meninger og holdninger, deres livsverden og hvordan de opplever og forholder seg til sin hverdag (Dalen, 2011). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsintervjuet en formell samtale hvor to personer deler synspunkter om et tema som begge er opptatt av. Videre skriver Dalen (2011) at intervju er en metode som er mye brukt i kvalitativ forskning. I denne studien blir det brukt et semistrukturert intervju, som er den mest benyttede formen for intervju. Det at det er semistrukturert vil si at intervjuet verken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men at det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide der temaer er utformet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet handler om å innhente nyttig informasjon om andre menneskers livsverden. Det å intervju aktuelle personer om prosjektets tema kan være avgjørende for å besvare problemstillinger som en sitter inne med. I denne studien blir det intervjuet foreldre til barn med Down syndrom som kan hjelpe meg å besvare studiens problemstilling om på hvilken bakgrunn de har valgt skoletilbud for sitt barn, og hva de tenker om barnets sosiale tilhørighet i klassen. Ved å foreta intervju av foreldre kan jeg få personlige svar jeg ikke ville fått ved å sende ut en spørreundersøkelse. I en intervjusituasjon møtes forsker og informant ansikt til ansikt, noe som kan være positivt for begge parter. Å møte informantene personlig gir meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller gå i dybden under intervjuet dersom det skulle være behov for det. Informantene kan også stille spørsmål dersom det er noe de lurer på underveis. Dette er med på å gi en bredere helhetsforståelse av det informantene ønsker å formidle (Larsen, 2007).

3.2.2 Utvalg, utvalgsriterier og fremgangsmåte

I og med at jeg ville intervju foreldre til barn med Down syndrom, tok jeg kontakt med styrelederen i Ups & Downs i den kommunen jeg ønsket å foreta intervjuene. Ups & Downs er en forening for foreldre som har fått barn med Down syndrom. Denne foreningen ble etablert i 1989. Jeg tenkte at å kontakte styret i foreningen ville hjelpe meg på den måten at de kunne videresende brevet mitt til aktuelle foreldre, noe de også gjorde. På det tidspunktet hadde jeg disse kriteriene til utvalget:

- barnet skal gå i 3. klasse på spesial- eller ordinærskole (med eller uten tilknytning til spesialskolen)
- barnet har Down syndrom og
- at de skulle bo i den aktuelle kommunen jeg ønsket å utføre intervjuene i (av hensyn til informantene velger jeg å ikke nevne kommunens navn).

Jeg fikk imidlertid ingen tilbakemeldinger fra aktuelle informanter på denne forespørselen. Jeg bestemte meg derfor å endre på utvalgsriteriene for å se om det ville skaffe flere informanter. Jeg tok også i bruk andre måter å få tak i informanter på. Jeg rådførte meg med veileder om endringene jeg gjorde.

Dette ble de nye og endelige kriteriene til utvalget:

- barnet skulle gå på barneskolen, først og fremst fra 1.- 4. klasse på ordinær- eller på spesialskole. Men jeg skrev også at de som hadde barn fra 5.-7. klasse som ønsket å delta hadde muligheter for det
- barnet har Down syndrom og
- at de tilhører en kommune der valg av skole var en mulighet for dem.

Jeg valgte å endre kriteriet fra å gjelde barn i 3. klasse til at det gjaldt hele barneskolen. Dette gjorde jeg for at flere aktuelle foreldre skulle ha muligheten til å delta. Det viktigste kriteriet for meg og studien var at valg av skole var en mulighet i den kommunen de bor i. Denne gangen valgte jeg å sende mail til både spesialskolen og ulike barneskoler i kommunen, med brevet til foreldre med barn med Down syndrom som vedlegg (Vedlegg 3). Jeg la også ut informasjon om meg og prosjektet på norsk nettverk for Down syndrom (NNDS) sin facebookgruppe hvor det er 1410 medlemmer pr. januar 2014. Denne foreningen har som formål å være et frittstående nettverk for alle med Down syndrom, eller med interesse for

Down syndrom. Formålet er å samle og spre informasjon om syndromet (NNDS, 2012). Jeg ble etter hvert kontaktet av fire foreldre som var villige til å delta i prosjektet, to fra spesialskolen og to fra ordinærskolen. Informantene som har valgt ordinærskolen for sitt barn har tilknytning til spesialskolen i kommunen ved at de blant annet får spesialpedagog fra spesialskolen.

3.2.3 Intervjuguide

I følge Dalen (2011) skal det utarbeides en intervjuguide i alle prosjekter som skal bruke intervju som metode. En intervjuguide inneholder temaer og spørsmål som fremstilles i studien. Det å utarbeide en intervjuguide er tidkrevende fordi det lages spørsmål ut fra studiens problemstilling og arbeidstittel. Det vil virke positivt på spørsmålene hvis det leses teori om temaet før det utarbeides en intervjuguide. Dette for å ha større grunnlag for å produsere gode og viktige spørsmål som belyser de problemstillingene prosjektet måtte ha. Gode spørsmål kan være med på å gi gode svar. Det er informantenes svar som er mitt datamateriale, derfor er måten spørsmålene blir stilt på viktig for hvordan informantene svarer (Dalen, 2011). Før jeg foretok intervjuene, sendte jeg et utkast av intervjuguiden til veileder, og jeg hadde en veiledning hvor intervjuguiden var hovedfokus. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å vite om intervjuguiden var tilfredsstillende med tanke på temaet, og om det eventuelt var noen endringer som måtte gjøres før jeg brukte den i intervjuene. Det ble gjort noen få endringer i måten å stille spørsmålene på for at det skulle være enklest mulig for informantene å svare.

Før jeg startet intervjuet, fortalte jeg om hvem jeg er, hva jeg jobber med, om bakgrunnen for prosjektet og hva prosjektet går ut på. Jeg informerte også om informantens rettigheter, om taushetsplikt og anonymisering av materialet. Jeg fortalte kort om hvorfor jeg brukte båndopptaker og at det bare var å spørre underveis om det skulle være noe.

Spørsmålene og intervjuet omhandlet følgende temaer:

- Bakgrunnsinformasjon – for å få en oversikt over hvor gammelt barnet er, hvilken skole det går på og om barnet hadde utsatt skolestart.
- Valg av skole – på hvilken bakgrunn foreldre velger skole for sitt barn.
- Skolens kompetanse – om det å ta i mot barn med spesielle behov
- Samarbeid hjem/ skole – hvor viktig foreldrene synes samarbeid mellom dem og skolen er, og samarbeid mellom barnets lærere er

- Sosial tilhørighet – om barnets trivsel på skolen, og barnets relasjoner til andre barn
- Avslutning – hvilket råd de ville gitt andre foreldre som står i det samme valget.

Den fullstendige intervjuguiden finnes som vedlegg 5.

3.2.4 Prøveintervju

Innen det kvalitative forskningsintervjuet skal det alltid foretas prøveintervju. Dette er for å teste ut om intervjuguiden fungerer som ønsket, og for å få forståelsen av hvordan det er å intervju (Dalen, 2011). Selv om et prøveintervju ikke er som det reelle intervjuet, vil det gi en forsmak på hvordan det kan bli. Jeg foretok to prøveintervjuer hvor jeg fikk testet om spørsmålene mine var forståelige. Jeg valgte å utføre prøveintervju på to jeg kjenner godt og som jeg vet ville gi kritiske og konstruktive tilbakemeldinger. Etter prøveintervjuene ble det gjort endringer på måten enkelte av spørsmålene ble stilt. Å foreta prøveintervju av to som ikke har erfaring om temaet kan ikke bli som det reelle intervjuet, fordi det er vanskelig for dem å gi meg konkrete og fyldige svar på de spørsmålene jeg stiller. Derfor hjalp de meg kun med spørsmålsstillingen og rekkefølgen på spørsmålene. For at prøveintervjuet skulle blitt som det reelle intervjuet, kunne jeg intervjuet en forelder som har gjort et valg av skole tidligere, men som ikke er med i studien. Under prøveintervjuene fikk jeg også prøvd hvordan båndopptakeren på telefonen fungerte. Ved å prøve den på forhånd, fant jeg ut at det var lurt å sette telefonen i flymodus for at ingen skulle ringe meg som kunne påvirke lydopptaket.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg intervjuet fire foreldre til barn med Down syndrom, hvor to av informantene hadde valgt spesialscole og to hadde valgt ordinærskole med tilknytning til spesialscole, som vil si at de får spesialpedagog fra spesialskolen ut til ordinærskolen. Intervjuene ble gjennomført i rolige omgivelser og det ble brukt båndopptaker under alle intervjuene. Båndopptaker brukte jeg kun som et hjelpemiddel for at det skulle bli enklere for meg å transkribere intervjuene i ettertid. Alle intervjuene varte ca. 1 time. Under intervjuene lyttet jeg aktivt til det informantene beskrev, og jeg viste interesse ved å bruke nonverbal kommunikasjon, blick og gjennom kommentarer der det falt naturlig (Dalen, 2011). Jeg ga også informantene mulighet til betenkningstid etter at spørsmålet var stilt, slik at de kunne reflektere over spørsmålet. Oppfølgingsspørsmål ble brukt der det var nødvendig for å få mer informasjon om

spørsmålet. Da intervjuet var ferdig, ble jeg i alle intervjusituasjonene sittende igjen og hadde en avsluttende samtale med informant (Dalen, 2011).

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Da intervjuene var gjennomført, startet bearbeidingen av svarene til informantene som til slutt ble mitt datamateriale (Larsen, 2007). I dette delkapittelet vil det bli redegjort for transkribering og analyse av datamaterialet.

3.3.1 Transkribering

Transkribering av datamaterialet vil si å skrive ordrett ned hva informantene har sagt. Det er derfor lurt å bruke en båndopptaker under intervjuene. Ved bruk av båndopptaker kan jeg som intervjuer konsentrere meg om det informantene beskriver i stedet for å ta notater. Gjennomføringen av transkriberingen vil også bli mer nøyaktig dersom det blir tatt opp på lydbånd. Transkribering av datamaterialet bør gjøres så fort intervjuet er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjon å oversette talespråket til skriftspråk. Intervjuene er muntlige og når en transkriberer dem, blir det informantene har uttrykt muntlig oversatt til skrift. Når datamaterialet blir transkribert, er det bedre egnet for analyse. Jeg gjorde transkriberingen av alle intervjuene selv, og dermed ble jeg bedre kjent med eget datamateriale og det ble lettere for meg å jobbe med det i ettertid (Dalen, 2011). Under transkriberingen brukte jeg ikke noe spesielt dataprogram, av den grunn at det ikke var utviklet noe for Mac. Jeg så ikke dette som noe problem, og transkriberingen gikk bra. Det skrevne materialet ble i ettertid sjekket opp mot lydopptaket for å sikre at alt var sitert korrekt, deretter valgte jeg å forholde meg kun til det skrevne materialet (Dalen, 2011).

3.3.2 Analyse av datamaterialet

Analyse innebærer å jobbe med det transkriberte materialet, og velge ut den informasjonen som er mest relevant for prosjektet med tanke på å besvare problemstillingen (Larsen, 2007). Det er viktig å transkribere ordrett det informanten sier for at sitatene skal komme frem i oppgaven. Det er informasjonen informanten kommer med som legger grunnlag for videre arbeid med prosjektet. Dataanalyse er en prosess hvor forsker får en mening ut av det datamaterialet som er samlet inn. Å analysere betyr å bryte noe ned i mindre deler, men i denne sammenheng innebærer analysen at jeg sammenfatter datamaterialet i større

sammenhenger slik at jeg får et overblikk over helheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre kan analyseprosessen hjelpe meg med å få en bedre forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011). I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil hvilken metode som velges for å analysere datamaterialet, avgjøres av den teoretiske oppfatningen som skal forskes på i studien. For mitt prosjekt, som har et utforskende formål, vil det være riktig å velge en metode hvor jeg går inn og ser på alle utsagnene i hvert intervju og tolker dem deretter. For studien vil ikke hvilket skoletilbud som er valgt være av betydning, men på hvilken bakgrunn foreldrene har valgt grunnskoletilbudet for sitt barn. Og på den måten vil svarene variere i lengde og også være individuelle. Derfor er det fokusert på de meningsbærende elementene i informantenes utsagn i analysen.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, leste jeg dem fra begynnelse til slutt for å sette meg inn i hva informantene hadde uttalt om temaene (Dalen, 2011). Det neste jeg gjorde var å sette informantenes svar i en tabell som jeg lagde i Word. Der kategoriserte jeg svarene etter temaene i intervjuguiden. For å skille informantenes svar fra hverandre, fargekodet jeg hver informant og deres svar. Jeg lagde en tabell med en kolonne for hvert tema og antall rader etter hvor mange spørsmål hvert tema hadde. Ved at jeg fikk spørsmålet og hver informant sitt svar etter hverandre, ble det enklere for meg å systematisere svarene og finne meningsbærende elementer i det informantene hadde svart. Jeg kunne også lettere se hva hver enkelt informant hadde svart på det samme spørsmålet. Da jeg hadde gjort dette, leste jeg tema for tema og funnene ble klarere for meg. Mens jeg leste hvert tema, noterte jeg meningsbærende elementer i informantenes utsagn med tanke på studiens formål. Og der det var behov, endret jeg informantenes personlige utsagn til psykologiske utsagn (Giorgi & Girogi, 2008). Dette gjøres for at utsagnene skal bli mer brukervennlige i oppgaven. Men der det er naturlig at informantens formuleringer blir brukt er det ikke gjort endringer.

Å sette informantenes svar etter hverandre i tabellen gjorde at det ble mer oversiktlig for meg å finne hva informantene egentlig hadde uttalt om hvert tema. Mens jeg noterte hva de hadde uttalt, var det ikke lenger hva de hadde svart på spørsmålet som var interessant, men hva de hadde beskrevet under hvert tema. Ved å gjøre det på denne måten, fant jeg nye temaer og underkategorier som ble naturlig å bruke i kapittel 4 da jeg skulle presentere og drøfte resultatene. Jeg tror denne måten å analysere datamaterialet på hjalp meg til å finne informantenes egentlige mening bak uttalelsene, og til å se eventuelle likheter og forskjeller i svarene deres. Det ble også enklere å se informantenes beskrivelser som en helhet. Det gjorde

det også mulig for meg å se hva informantene som hadde valgt samme skoletilbud for barna sine svarte i forhold til hverandre.

I kapittelet presentasjon og drøfting av resultater blir temaene delt opp i en beskrivende del og en tolkende del. I den beskrivende delen blir informantenes utsagn som ga mening for studiens formål presentert. Her vil det ikke skilles mellom spesialskolen og integrert gruppe siden det ikke er hvilken skole den enkelte har valgt for sitt barn, men hvorfor de har valgt det skoletilbudet som de har. I den tolkende delen, som jeg har valgt å kalle diskusjon, blir funnene diskutert opp mot teori og tidligere forskning som vil hjelpe meg med å besvare studiens problemstilling (Thagaard, 2009). Funnene fra studien blir presentert med overskrifter og underkategorier, dette er for å gi en dypere forståelse av datamaterialet og for at det skal bli mer oversiktlig for leseren.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet er gjennomgående i hele forskningsprosessen, derfor er dette noe som må være en del av prosjektet fra starten av (Vedeler, 2000). I følge Befring (2007) handler validitet om hvilken gyldighet måleresultatet har, og det skilles mellom teoretisk og empirisk validitet. Teoretisk validitet innebærer hvilken gyldighet begrepene som blir benyttet har, dette kalles for begrepsvaliditet. Jeg som forsker må operasjonalisere begreper jeg ønsker å benytte for at det skal være en sammenheng mellom den teoretiske betydningen av begrepet og den betydningen begrepet har i mitt prosjekt. Empirisk validitet handler om hvor troverdig min beskrivelse av innholdet i prosjektet er (Befring, 2007). Videre handler troverdighet om hvor vidt opplysningene informantene oppgir er til å stole på. I og med at intervjuene jeg gjennomførte var preget av åpenhet og at spørsmålene ikke var for sensitive, virket det som om informantene følte seg bekvemme i situasjonen og at svarene virket troverdige deretter. Prosjektets troverdighet vil vises når de endelige konklusjoner er i samsvar med data, og om dataene gir svar på problemstillingen. Derfor blir det viktig i analysen å trekke frem det som er mest relevant for prosjektet (Befring, 2007).

Det er flere faktorer som er med på å styrke validiteten i studien. Dette er blant annet viktigheten av stille gode spørsmål der informanten får mulighet til å komme med utfyllende svar, utføre prøveintervju hvor intervjuguiden blir utprøvd, og at prosjektet inneholder en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn (Dalen, 2011). Videre vil min rolle som

forsker være av betydning for hvordan jeg forholder meg til informantene. Forholdet mellom informantene og meg har mye å si for hva informantene er villige til å dele, og også for mine tolkninger av informasjonen informanten kommer med. Siden mine fortolkninger av informantens utsagn er preget av forholdet oss i mellom, er det viktig at jeg viser interesse for det informanten uttaler og at det blir et naturlig samspill oss i mellom (Dalen, 2011). Det inntrykket jeg har av informanten kan prege måten datamaterialet blir brukt på i prosjektet, både positivt og negativt. Videre i prosjektet blir det viktig at datainnsamlingsmetodene jeg benytter meg av er tilpasset prosjektets mål, problemstilling og har en teoretisk forankring. Generaliserbarhet dreier seg om ytre validitet. I hvor stor grad kan resultatene i prosjektet generaliseres til andre personer, tider og miljøer (Vedeler, 2000). Har resultatene jeg er kommet frem til overføringsverdi til andre? Generalisering kan være vanskelig i kvalitative studier, dette kan være fordi utvalget bare er en liten del av hele populasjonen og dermed kan generaliseringen bli ugyldig (Vedeler, 2000). Det mine fire informanter har beskrevet angående skolevalg er individuelt, og kan derfor ikke direkte overføres til andre personer.

Reliabilitet handler om hvor stabile og presise måleresultatene er, hvor pålitelig innholdet er (Befring, 2007). Videre handler reliabilitet om det er mulig for andre forskere å gjennomføre et identisk prosjekt, noe som kan være utfordrende i kvalitativ metode. Hvor generaliserbart er dette? Min nøyaktighet i beskrivelser av leddene i forskningsprosessen blir derfor svært viktig (Dalen, 2011). Ved å beskrive utvalgskriterier og fremgangsmåte kan jeg hjelpe andre som ønsker å gjennomføre et tilsvarende prosjekt. Kvalitative prosjekter vil aldri bli identiske. Dette er fordi utvalget vil være ulikt, og det blir derfor vanskelig å få de samme svarene som i et tidligere prosjekt.

3.5 Etiske utfordringer

Når det settes i gang et forskningsprosjekt, er det flere etiske utfordringer det må tas hensyn til. Alle forskningsprosjekter reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (NESH, 2006). Enkelte av de forskningsetiske retningslinjene fokuserte jeg allerede på i planleggingen av prosjektet, og ble også tatt til betraktning underveis. Dette var fordi jeg mente at disse etiske retningslinjene var spesielt viktige å ta hensyn til. Dette er det jeg valgte å fokusere på:

Jeg ønsket at det skulle stilles krav om samtykke fra informantene når de møtte til intervju. Dette var fordi jeg ville at hver enkelt skulle skrive under på at de hadde mottatt både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet (vedlegg 4). Før jeg startet intervjuet, informerte jeg informantene om at jeg hadde taushetsplikt og at det innsamlede materialet om dem, inkludert opptak, ville bli slettet når prosjektet er ferdig. Jeg ønsket også at informantene skulle vite at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet, også etter at intervjuene var gjennomført. Jeg informerte om at det ikke trengte å være en grunn for avbrytelsen. For meg som forsker er det viktig at informantene i studien visste hva de ga samtykke til. Derfor synes jeg det var hensiktsmessig at informantene krysset av og skrev under på at de hadde mottatt informasjon om prosjektet og at de ønsket å delta, før jeg startet intervjuet. Jeg spurte også hver enkelt om det var noe de ønsket å spørre om før intervjuet startet.

Videre ønsket jeg at informantene skulle få den informasjonen om prosjektet de hadde behov for og som var nødvendig for dem å vite for å delta. Og at det ikke skulle oppstå noen overraskelser underveis som kunne føre til at de trakk seg fra prosjektet. For å gi den informasjonen jeg mener var viktig for informantene å vite, sendte jeg ut et informasjonsskriv til aktuelle foreldre der jeg beskrev hva prosjektet går ut på og hvilke kriterier de måtte oppfylle for å kunne delta (vedlegg 3).

Til slutt informerte jeg informantene om at den informasjonen de ga av seg selv og sin familie blir anonymisert og behandlet fortrolig av meg. Jeg opplyste også om at jeg ville komme til å bruke deres sitater i oppgaven, men at ingen andre enn dem selv vil kunne identifisere dem gjennom sitatene. Dette ønsket jeg å informere om da det ikke er en selvfølge for alle at direkte sitater fra dem kan bli brukt. For å være sikker på at jeg har anonymisert informantene på best mulig måte vil jeg ikke nevne hvilke kommuner jeg har utført intervjuene i, navn på skolene informantene har valgt eller navn på barna deres. Dette er for å gjøre det vanskeligere for andre å identifisere informantene når de leser oppgaven.

Jeg mener at alle som ønsker å delta i forskningsprosjekter skal bli møtt med slike etiske hensyn, og at det er forskerens oppgave å anonymisere og gjøre informantene uidentifiserbare.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Funnene i et forskningsprosjekt skal formidles til leseren og bør derfor presenteres på en oversiktlig og leservennlig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Funnene fra studien er presentert med overskrifter og underkategorier for å gi en god oversikt for leseren. Det er også brukt direkte sitat fra informantene for å gi et innblikk i hva de uttalte under temaene. Sitater på 40 ord og mer blir sitert med innrykk og i kursiv, mens de med færre ord integreres i teksten med anførselstegn. Det er ikke hvilket skoletilbud den enkelte har valgt som er avgjørende, men på hvilken bakgrunn informantene har valgt skole for sitt barn. Derfor vil presentasjonen av funnene først og fremst baseres på hva den enkelte har uttalt.

Jeg vil i dette kapittelet først presentere kort hvem informantene i studien er. Deretter legger jeg frem funnene ved hjelp av temaer som ble etablert på bakgrunn av informantenes utsagn og beskrivelser. Etter hvert tema vil funnene drøftes i lys av teori, tidligere forskning og egne synspunkter. Dette har jeg kalt diskusjon.

4.1 Informantene

Informantene i studien består av fire foreldre som har valgt et skoletilbud for sitt barn med Down syndrom. To av informantene har valgt spesialskole og to har valgt integrert gruppe for sine barn. Alle barna går på barneskolen. Jeg har anonymisert informantene ved å verken nevne navn på barn, foreldre, kommune eller den skolen informantene har valgt for sitt barn. Og det er ingen andre enn dem selv som vil kjenne igjen sitater jeg bruker i oppgaven. Alle barna har fått utarbeidet hver sin individuelle opplæringsplan, og det var kun ett av barna som hadde utsatt skolestart.

4.2 Valg av skole

Når barnet skal begynne på skolen, er det mange tanker og spørsmål som opptar foreldrene. Dette er mest sannsynlig noe som gjelder for alle foreldre, men foreldre til barn med spesielle behov kan synes at denne prosessen er ekstra vanskelig. En grunn til dette er at overgangen fra barnehage til skole er noe som bekymrer dem og som de gruer seg til. Det er også noe en informant bekrefter: ”For meg var skolestart nokså skremmende. Og var noe jeg grudde meg fryktelig til. Sånn tidlig i prosessen.” Derfor kan en god forberedelse til skolestart være

positivt for foreldre så de blir mer forberedt på overgangen mellom barnehage og skole. Men hvordan velger egentlig foreldre mellom de ulike tilbudene?

4.2.1 Før skolestart

For å gjøre skolestarten mindre skremmende, kan det virke positivt å undersøke flere skoletilbud som er aktuelle for barnet. Dette gjøres for at foreldrene skal bli sikre på at de velger den skolen de mener er til det beste for barnet. I studien har foreldrene hatt mulighet til å velge mellom ulike skoletilbud. Dette er nærskolen, altså den skolen som ligger nærmest der de bor, spesialskolen og en ordinærskole med tilknytning til spesialskolen. Det siste skoletilbudet finnes kun enkelte steder i Norge, blant annet der jeg har gjort studien. Det tilbudet vil si at barnet er i en integrert gruppe ute i den ordinære skolen, men at det får spesialpedagogisk hjelp fra kommunens spesialskole (se avsnitt 1.3.3). Flere av informantene forteller at de forhørte seg med andre foreldre som hadde gjort et valg av skole for sine barn før dem, og som også hadde valgt det samme tilbudet informantene vurderte. Ved å forhøre seg med andre foreldre mente to av informantene at det ville gi et mer ærlig og presist svar om hvordan skolen egentlig er og fungerer, i motsetning til kun å forholde seg til svarene fra den enkelte skole.

Det var andre foreldres erfaringer om skolen som veide ganske tungt i valget vårt av skole. Vi hadde hørt mye positivt om spesialskolen og den modellen med å være elev ved spesialskolen og samtidig få være ute i en vanlig skole.

I tillegg til å høre med andre foreldre i denne prosessen, var det flere av informantene som også benyttet seg av barnehagen og annet fagpersonell som jobbet med barnet for å få informasjon om de ulike tilbudene. To av informantene undersøkte også mye på egenhånd. De avtalte møter med aktuelle skoler for å høre hva de kunne tilby av ressurser og hvilken mulighet de hadde for å tilrettelegge opplæringen til barnet. Det var ingen av informantene som kun benyttet seg av én form for innhenting av informasjon. De mente det var nødvendig å skaffe informasjon fra flere hold for å få en total oversikt. Informantene forteller at på bakgrunn av dette måtte de starte å tenke på skolestart tidlig. Og de beskriver det som en nødvendighet for å bli forberedt til skolestart. Tre av de fire informantene startet skolestartprosessen så tidlig som to år før barnet skulle begynne på skolen. Og to av dem

uttalte at det var vanskelig å gi slipp på det trygge og forutsigbare ved barnehagetilværelsen for å gå over til en ukjent skoletilværelse. En informant uttalte seg på denne måten:

Vi begynte tidlig å leke med tanken. Men bevisst begynte vi da hun var 4 år. Vi begynte da å undersøke hva de ulike skolene kunne tilby, både av ressurser og kompetanse på det å ta i mot vårt barn.

Og en annen beskriver det på denne måten:

Så det at vi jobbet og tenkte såpass mye på det. Og snakket om det med mange og brukte en del tid på det, bearbeidet en del av den redselen. Så det ble ikke så skummelt etter hvert. Han var jo klar, og vi hjemme klarte å bli klare vi også. Og klarte å bli mer forberedt på det som skulle skje. Det er det å slippe det trygge. Det er veldig trygt og godt i barnehagen.

Informantene uttrykte også at det å starte og planlegge skolestart tidlig ville forberede barnet til skolestart. Her forteller flere av informantene at barnehagen og de som jobbet med barnet gjorde en utmerket jobb. Da de fikk vite hvilken skole barnet skulle begynne på, dro barnet og en voksenperson til den aktuelle skolen for å bli kjent med både uteområdet og skolen generelt. En informant beskriver det slik:

Den våren før han begynte på skolen dro han og fysioterapeut, som han var sammen med en gang i uken, mange ganger opp til skolen for å leke ute i områdene der. Så han skulle bli kjent med apparatene og områdene. Dette var for at han skulle beherske en del av det når han skulle begynne der. Og at det skulle være kjente omgivelser for han. Så det ikke skulle være skremmende, skummelt og vanskelig.

Å dra jevnlig på besøk til den aktuelle skolen vil gi barnet mulighet til å bli kjent med skolen før det skal begynne der. Og det kan legge føringer for at barnet føler seg mer komfortabel og finner seg raskere til rette enn om det ikke hadde vært på besøk. En annen fordel er at barnet blir den som viser de andre hvor lekeapparatene er, og hvordan de fungerer. Dette kan virke positivt på inkluderingen av barnet.

Videre i prosessen før skolestart er det enighet blant informantene om at de fikk den informasjonen om skolestart de hadde behov for. Men at det krevde en del av dem som foreldre å få tak i informasjonen de ønsket. ”Jeg synes vi fikk mye god informasjon, og vi søkte mye informasjon. Vi var veldig aktive i den prosessen.”

En annen informant ønsket å bruke barnehagen i denne prosessen fordi de selv ikke visste hvor de skulle innhente nødvendig informasjon. Men da barnehagen begynte å undersøke viste det seg at de hadde lite informasjon om de ulike tilbudene, og videreformidlingen av informasjon ble derfor vag. Siden barnehagen var uvitende om hvor de skulle hente informasjon, ble foreldrene skeptiske og usikre på hva de skulle gjøre. Informanten uttrykte at hvis de som foreldre skulle få den informasjonen de ønsket, ville det være avgjørende at de fikk det fra personer som har kompetanse og erfaring på området.

4.2.2 Møte med skolen

Det var flere av informantene som endret sin mening etter at de hadde undersøkt de ulike tilbudene. To av informantene hadde først bestemt seg for å velge nærskolen for sitt barn. Hovedgrunnen til det var at da fikk barnet gå sammen med dem det hadde gått i barnehage med, samt barna i nabolaget. Dette var de to aspektene foreldrene så på som positivt med å velge nærskolen. En av informantene uttrykte det slik: ”Det kjentes trygt og riktig at han skulle gå sammen med dem han hadde gått i barnehagen med i flere år.”

Den ene informanten dro på et møte med nærskolen for å høre hva de kunne tilby deres barn og hvordan skolen forholdt seg til barn med spesielle behov. Informanten ble møtt av at rektors holdning og innstilling til å ta i mot barnet var positiv.

Rektor var veldig åpen på at skolen ville gjøre det som var mulig for at vårt barn skulle få en god skolehverdag på nærskolen, men mente at de ikke ville klare å gi det samme tilbudet som barnet ville få gjennom spesialskolen.

Utsagnet belyser to av informantenes møte med nærskolen, og at skolens holdninger har mye å si for om foreldre ønsker å benytte seg av tilbudet eller ikke. Etter møte med nærskolen valgte begge informantene å benytte seg av et annet skoletilbud enn nærskolen. For den ene informantens vedkommende var det ikke bare rektors holdning som gjorde at de gikk for et

annet tilbud, men også tanken på at barnet skulle gå alene som den eneste med diagnose på klassetrinnet. Den andre informanten ble først oppmerksom på hva spesialskolen kunne tilby fremfor nærskolen på møter med skolene. De valgte dermed skoletilbud på bakgrunn av dette. Hvis barnet skulle gå på nærskolen var flere av informantene klare på at det ville bli mer jobb for dem som foreldre. Dette gjaldt både i engasjement og for å få de ressursene barnet har behov for til skolen. En informant bekrefter dette:

Det var ikke vanskelig å velge når vi hadde sjekket ut de ulike tilbudene skolene kunne gi. Vi har hørt mye positivt om spesialskolemodellen og måten de jobber på. Og ved å velge spesialskolen er alt lagt til rette for barnet. Alt er på ett sted.

Hvordan skolen møter foreldre vil ha stor betydning for videre samarbeid dem i mellom. Ved gjennomgang av funnene med tanke på samarbeid mellom hjem og skole, fant jeg at informantene var positive til hvordan skolen tok i mot dem som foreldre og deres barn. Som en informant uttalte, var deres samarbeid med spesialpedagog preget av en ”ærlig og åpen dialog”. Noe som er positivt for å skape et godt samarbeid. En avgjørende faktor i dette tilfellet kan være at informantene valgte et tilbud de var mest tilfreds med og som derfor virker positivt på deres samarbeid med skolen. Det er også en felles enighet blant informantene om at skolen inkluderer dem som foreldre i samarbeidet rundt barnets opplæring, både når det gjelder det faglige og sosiale. Her nevner samtlige av foreldrene barnets kontaktbok. En informant uttalte dette: ”Så har vi en kontaktbok som vi skriver i hver dag, og skolen skriver i hver dag. Ikke så mye, men nok til at det er noe å snakke om.”

Sitatet fra informanten refererer til flere av informantenes utsagn angående kontaktboken. En informant uttalte også at det å bruke kontaktboken aktivt ville virke positivt på barnet. Med dette mente informanten at både skolen og hjemmet ville få et innblikk i barnets hverdag og få et felles utgangspunkt for samtaler med barnet. En annen informant uttalte at skolen var opptatt av å bruke boken de første årene til barnet, men at nå som barnet har blitt eldre blir den brukt sjeldnere fra skolens side.

4.2.3 Mulighet til å velge?

Valg av skole var en reell mulighet for alle informantene i studien. Selv om enkelte først ville at barnet skulle gå på nærskolen, fikk alle det tilbudet de ønsket da beslutningen om skole var

tatt. En informant uttrykte dette: ”Valg var en reell mulighet for oss, men de kunne ikke garantere at barnet vårt kom inn på spesialskolen. For det er ikke en selvfølge.” Det var flere av informantene som nevnte dette, men det var ikke fryktet, siden de visste at barnet mest sannsynlig ville få plass ved spesialskolen. For de som valgte integrert gruppe var det ikke usikkerhet om barnet ville få plass inne på spesialskolen som de var opptatt av, men om hvilken av samarbeidsskolene barnet ville få plass på. Siden skolene velger etter hvor det er minst barn ved skolestart er det tilfeldig hvilken av skolene det blir. Dette er det en av informantene som beskriver:

Vi kunne ikke velge hvilken uteskole barnet vårt skulle gå på, det var jeg i utgangspunktet kritisk til. At det var den skolen som ble valgt. Ikke på grunn av skolen, men på grunn av avstanden og beliggenheten. Siden det er langt fra oss. Spesialskolen er opptatt av at det ikke er for mange barn i klassen det året, så de velger litt ut fra det. Det er en kjempefordel. Vi har vært kjempefornøyde med den skolen barnet vårt går på, men det er nok spesialskolen som holder fast ved det da. Det er de som sitter på kompetansen.

Den andre informanten som valgte integrert gruppe uttrykker noe av det samme. Siden deres nærskole er en samarbeidsskole med spesialskolen, håpet de på at det ville bli denne skolen deres barn skulle begynne på. Da ville barnet gått sammen med dem det hadde gått i barnehagen med, i tillegg til at det ville gått med andre barn med utviklingshemming. Dette beskrev informanten på denne måten:

Det optimale hadde vært om barnet vårt kom inn på spesialskolen, og spesialskolens integrerte gruppe skulle starte på nærskolen det året. Det var det vi hadde sett på som den store gevinsten. Men vi visste at det ganske nylig hadde begynt en spesialskolegruppe på denne nærskolen, og at det derfor var lite sannsynlig at de ville komme med en ny så fort.

Sitatet over viser til at informanten gjerne skulle hatt barnet sitt på nærskolen, men at hun ønsker at barnet skal være i spesialskolesystemet og derfor valgte det integrerte tilbudet spesialskolen har.

4.2.4 Skolens ressurser har alt å si

En av hovedgrunnene til at informantene valgte skole som de gjorde, var på bakgrunn av måten skolen jobber på, skolens tilgang til ressurser og evne til å inkludere barnet i fellesskapet. Det var også flere av informantene som nevnte at ved å velge spesialskolen var alle spesialistene samlet på ett sted, og barnet ville derfor få den oppfølgingen det hadde behov for. Og når de først så hva spesialskolen kunne tilby deres barn av ressurser, var de ikke lenger i tvil om hvilken skole de ønsket for sitt barn. Dette bekrefter flere av informantene, men jeg har valgt å ta med ett utsagn fra en informant som beskriver dette:

Vi var først fast bestemte på nærskolen, men det var helt til vi begynte å prate med dem. Se hvilke ressurser de hadde og hva de ikke hadde. Det var mest interessant å se hva de ikke hadde. Hva kommer vårt barn til å mangle? Så begynte jeg å leke med tanken om spesialskolen, som ikke hadde vært et tema for meg. Jeg dro på et møte og der åpnet det seg en ny verden. Jeg så kompetansen, jeg så hva de hadde fokus på og at de fokuserte på å bygge en total grunnmur for å jobbe videre. Og tilbudet var der. Der hadde de absolutt alt.

Informantene som valgte integrert gruppe valgte i hovedsak dette tilbudet fordi de hadde et ønske om at barna deres skulle gå ute på den ordinære skolen sammen med normalutviklede barn samtidig som de hadde andre barn med diagnose i klassen. Men de valgte også på bakgrunn av spesialskolens ressurser og evne til å tilrettelegge for elevens opplæring.

Vi hadde hørt mye positivt om spesialskolen og den modellen med å være elev ved spesialskolen samtidig å få være ute i en vanlig skole. Vi følte oss ganske trygge på at skolen har et faglig opplegg og pedagogiske ressurser til å lage et best mulig skoletilbud for vårt barn. Samtidig som det er kombinert med at barnet vårt er blant normalfungerende barn, er viktig. For jeg tror det er bra at barnet har noen å strekke seg etter, og å være blant barn som kanskje er flinkere på en del områder. Det kan nok bidra til at vårt barn strekker seg litt.

Det at skolen visste noe om Down syndrom før barnet begynte der, var ikke noe informantene vektla. Det var viktigere for dem at skolen var villig til å lære om Down syndrom, og at de tok i mot utfordringen til å gjøre skolesituasjonen og undervisningen til det

beste for barnet. Det var de ansattes innstilling og holdning til å ha et barn med Down syndrom i klassen som veide tyngst hos informantene. Men selv om kunnskap om Down syndrom ikke var så viktig, mente alle at det var viktig at skolen hadde evne til å tilrettelegge for barnets opplæring, og at barnets evner og forutsetninger ble tatt i betraktning. ”Det har mye å si for at barnet vårt skal få muligheter til å utvikle seg faglig og sosialt.” Dette uttrykte informanten om betydningen av skolens kompetanse og ressurser til å ta i mot barnet. Det er av betydning for skolens evne til å tilpasse undervisningen etter barnets læreforutsetninger og at det får et individuelt opplegg. En informant nevner videre at skolen er opptatt av å teste barnet for å finne ut hvor barnet ligger faglig, og jobber ut fra dette. De informantene som valgte integrert gruppe for sitt barn, er enige om at barnets skolehverdag og opplæringstilbud ikke ville vært det samme uten skolens ressurser. Siden barnet har en spesialpedagog som til enhver tid er tilstede når barnet er på skolen, har skolen mulighet til å ta barnet ut av klasserommet når det måtte være behov for det.

De har sitt eget rom som de går til litt utover dagen når de blir slitne eller hvis de har behov for å bare være dem. Det er avhengig av hva de skal gjøre. Hvilket fag de skal ha og hva de skal konsentrere seg om.

Det er ikke på grunn av resten av klassen at barna må ut av timen, men på barnas egne premisser. De blir tatt ut av timen når de har behov for å skilles fra resten av klassen. Siden hvert enkelt barn har behov for ulik tilrettelegging av egen opplæring, har læreren utarbeidet hver deres individuelle opplæringsplan. Informantene synes denne planen er avgjørende for at opplæringen skal bli til det beste for barnet, og at den hjelper skolen med å jobbe mot å nå de faglige og personlige målene til barnet.

4.2.5 ”Å velge spesialscole er som å banne i kirken”

Overskriften er et utsagn fra en informant om det å velge spesialscole i dagens samfunn. Dette er et sterkt utsagn, men det forklarer hvordan andre ser på det å velge spesialscole. Det er ikke bare denne informanten som blir møtt av negativitet og skepsis fra andre, det er også noe den andre informanten har fått erfart.

Hvis jeg sier at datteren min går på spesialscole, så kobler folk med en gang at hun fungerer så dårlig. Jeg har fått respons fra foreldre om jeg ikke eier ambisjoner for

barnet mitt – jo, jeg har masse ambisjoner. Men min største ambisjon er lykke og tilhørighet. Så kommer læringen. Men for folk så er det helt hinsides å velge spesialskole nå. For det går tilbake i tid.

Videre beskriver informanten at det ikke bare er andre foreldre som reagerer på valget, men også fagpersonell. De har også en mening om hvorfor kommunen selv ønsker at barnet skal gå på nærskolen.

Til og med barnets ergoterapeut reagerte da jeg ringte og sa jeg hadde vært på møte med spesialskolen. "Det har du ikke". "Jo, det har jeg." For det var utenkelig for oss. Det er faktisk holdninger til de som jobber i systemet og. Og det er ganske skremmende. Og hvis vi går til det mest aktuelle, hvorfor skal jeg koste kommunen masse penger i året når jeg kan ha barnet mitt på nærskolen? For spesialskole er dyrt. Så jeg skjønner at kommunen ønsker færrest mulig på spesialskolen når det er så kostbart for dem. For her kommer det økonomiske bildet inn. Økonomi har mye å si. Så hvorfor anbefaler kommunen nærskolen? Vi må få bort den holdningen om at det er som å banne i kirken å velge spesialskolen. Vi må få bort den der. Må vise at på spesialskolen er det masse alternativer. Hvordan velger vi det beste for hvert enkelt barn?

Den andre informanten har også blitt møtt med ulike holdninger:

Jeg har møtt flere som er negative til oss som velger spesialskole, de stiller spørsmålsteget. "Hvorfor det, hvorfor ikke la ungen gå på vanlig skole?" Vi blir møtt med mye kritikk til hvorfor vi har valgt som vi har.

Siden de opplever å bli møtt av kritikk og negative holdninger, er informantene opptatt av å videreformidle spesialskolens sterke sider og alle alternativene skolen har. De må ofte forsvare, argumentere og forklare hvorfor de har valgt som de har. Begge informantene beskriver at det handler om hvor barnet vil få det best. Den ene informanten mener at barnet har det best på spesialskolen på grunn av det sosiale og skolens muligheter til å se hvert enkelt barn, fordi de har tid til det. Mens den andre informanten er opptatt av at man må se hvilket nivå barnet er på, og at man stiller spørsmålsteget ved hvilken skole barnet vil få det best på.

Jeg sier ikke at spesialskole er til det beste for alle barn, men for mitt barn og det fokuset og de målene jeg hadde for henne, var spesialskolen det beste valget. Det handler om at man må velge det man selv mener passer sitt barn, og ikke etter andres meninger.

Den andre informanten forklarer det på denne måten:

Jeg er enig i at barnet trenger normalutviklede barn for å strekke seg etter noe, men allikevel må man se an barnets nivå og hvor det vil ha det best. Det har vi gjort. Dersom den vanlige skolen har et opplegg med spesialpedagog og enetimer, er det greit. Men hvis ikke må man kanskje være litt skeptisk til å velge vanlig skole.

På bakgrunn av informantenes beskrivelser kan jeg se at de blir møtt av mange ulike holdninger og at skolens ressurser og kompetanse først og fremst står i fokus når de skal velge grunnskoletilbud for sitt barn. Men hvorfor blir informantene som har valgt spesialskole for sitt barn møtt med kritikk og negative holdninger når ingen av informantene som har valgt integrert gruppe nevner dette?

4.2.6 Diskusjon

Det generelle inntrykket informantene gir i prosessen før de velger skoletilbud for barnet, er at det krever mye innsats fra dem som foreldre (Lundeby, 2006). Dette er fordi at de både må undersøke og tilegne seg kunnskap om de ulike skoletilbudene som er gjeldende for barnet. For ikke å utelukke aktuelle muligheter er informantene avhengige av å starte prosessen allerede så tidlig som to år før barnet skal begynne på skolen. En ulempe med å starte prosessen så tidlig er at foreldrene er de eneste som har skolestart i tankene og at det derfor er vanskelig å få med fagpersonell og andre viktige personer som kan gi nyttig informasjon. Det vil derfor kreve mye egeninnsats for foreldrene. En annen ulempe kan være at skolene ikke kan si noe om barnet vil få plass på skolen eller ikke, fordi det avhenger av mange brikker som skal på plass og antall barn som søker ved skolen. Dersom foreldrene ønsker nærskolen for sitt barn er ikke dette en aktuell problemstilling, fordi alle elever har rett til å begynne på den grunnskolen de søker til, så langt det lar seg gjøre (opplæringslova, 1998). Men selv om barnet har rett til å gå på nærskolen, har foreldre en rett til å medvirke til hvilken skole de ønsker at barnet skal gå på (Lundeby, 2006). Derfor er det avgjørende for foreldrene å

innhente og undersøke ulike skoletilbud som oppfyller deres ønske om hvordan skolen skal være. Det er også av den grunn en fordel at de starter skolestartprosessen tidlig. Informantene mente at det var avgjørende for dem å starte så tidlig med denne prosessen for at ikke aktuelle skoletilbud skulle utebli, og for at både de som foreldre og barnet skulle bli fysisk og psykisk forberedt til skolestart (Dolva, 2006). Funnene i studien og Lundeby (2006) beskriver at det ofte ikke er hvilken skole barnet skal begynne på som er avgjørende i valgprosessen, men hvilken skole barnet kan bli møtt som den det er, og hvor det får mulighet til å utvikle og lære ut fra individuelle evner og forutsetninger.

Foreldre, inkludert informantene, er i denne prosessen opptatt av å peke ut skoler som har mulighet til å gi barnet tilpasset opplæring og ressurser til å ivareta barnets behov (Lundeby, 2006). Foreldre søker derfor informasjon for å få innsikt i skolens holdninger til inkludering av barn med spesielle behov, og for å få innsikt i skolens evne til å tilrettelegge undervisningen til barnets beste (Dolva, 2006). I studiens funn og Kristiansen (1999) referert i Lundeby (2006, s.124) kan jeg se at foreldre blir møtt av ulike holdninger i møte med rektorer ved nærskolene. Dette er holdninger hvor rektor er mer opptatt av å fremheve skolens begrensninger fremfor muligheter til å ta i mot barn med spesielle behov. I stedet for å si at de ikke ”ønsker” at barnet skal begynne hos dem, argumenterer de for at det er mangel på ressurser og kompetanse. Som informanten uttalte, vil det at rektor først var positiv til å ta i mot barnet, men så avslutter med å si at skolen ikke har ressurser og at barnet vil få det bedre ved å velge en annen skole, bidra til at de som foreldre søker etter andre tilbud hvor barnet blir mottatt som den det er og der likeverdig opplæring er en mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Skolens holdninger kan legge føringer for hvordan barnet blir mottatt og personalets engasjement når det gjelder å legge til rette for barnets skolehverdag. En rektor uttalte også at det å inkludere barn med spesielle behov i den ordinære skolen vil være vanskelig. Men på hvilken bakgrunn kan rektor uttale seg om dette? Og kan foreldre med sikkerhet vite at skolens ressurser er manglende? Eller er dette noe rektor uttrykker fordi skolen ikke har kapasitet eller økonomi til å ta i mot barn med spesielle behov, eller for å slippe eventuelle utfordringer det vil medføre for skolen? I følge Kunnskapsdepartementet (2009) er det skolens oppgave å jobbe for at alle elever er likeverdige, og at det gis like muligheter til alle uansett evner og forutsetninger. Videre skal skolen legge til rette for at alle elever får den opplæringen de har behov for. Dersom den aktuelle skolen ikke har ressurser eller kompetanse, er det skolens ansvar å ansette lærere med relevant faglig kompetanse med tanke på elevens lærevansker. På bakgrunn av dette kan

derfor ikke skolen fraskrive seg ansvaret for barn med spesielle behov, og heller ikke argumentere for at det ikke finnes ressurser ved skolen. Hvis vi ser dette fra foreldrenes side, kan det i enkelte tilfeller være positivt at skolen er ærlig på om de ønsker å ta i mot barn med spesielle behov. Dersom skolen ikke er engasjert og villig til å ta i mot dette barnet, er det som regel kun barnet som rammes. Det er barnet som skal ha best utbytte av opplæringssituasjonen. Ved at skolen er ærlig på dette fra starten, vet foreldrene om skolens holdninger og hva de kan forvente i møte med dem. Dette er selvsagt en uakseptabel holdning fra en rektors side, og som ikke burde vært til stede. Men det kan bidra til at foreldrene velger et annet skoletilbud for barnet, der barnet blir møtt med muligheter fremfor begrensninger. Slike holdninger ved en skole kan også føre til at skolen får et dårlig rykte, ikke bare hos foreldre til barn med spesielle behov, men også hos andre foreldre som skal ha barna sine ved skolen i fremtiden. For at "en skole for alle" skal bli oppnåelig for den enkelte skole, bør det på bakgrunn av informantenes uttalelser, skje en endring i skolens holdninger til å inkludere barn med spesielle behov. Ellers kan det bli en lang vei før nærskolene blir like aktuelle for alle barn. Dersom foreldre blir møtt med positivitet og engasjement, vil det føre til at flere foreldre ønsker å benytte seg av nærskoletilbudet. Dette kan også gjelde andre foreldre som skal velge skole for barnet sitt senere (Lundeby, 2006). "En skole for alle" er en skole som legger til rette for å gi alle elever uansett evner og forutsetninger likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring i undervisningen og skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Som nevnt vil ikke skolens negative holdninger kun skremme bort de som står i valget av skole nå, men også andre foreldre som skal foreta et valg av skole i fremtiden. Dette er fordi mange foreldre til barn med spesielle behov rådfører seg om skolevalg med andre foreldre som har gjort et valg før dem. På bakgrunn av de svarene foreldrene får, veier de både for og i mot om skolen kan tilby det de ønsker for sitt barn (Lundeby, 2006). Dette har både positive og negative sider. For selv om en familie er misfornøyd med tilbudet skolen gir barnet deres, er det ikke gitt at andre er misfornøyd med det samme tilbudet. For det som er til det beste for ett barn, er ikke nødvendigvis til det beste for et annet (Kunnskapsdepartementet, 2012). At foreldre hører med andre foreldre som ble møtt av negative holdninger da de foretok valget av skole, kan føre til at de får feil informasjon om hvordan skolen forholder seg til dette nå. Skolen kan ha endret sine meninger og holdninger til å ta i mot barn med spesielle behov. Skolens negative holdninger kan være en konsekvens av at de er uvitende om og usikre på det å ta i mot barn med spesielle behov, og at de derfor har disse holdningene.

Derfor bør foreldre basere seg på informasjon fra flere instanser og ikke bare på svar fra andre foreldre. Det viktigste foreldre i denne prosessen gjør er å undersøke og innhente informasjon på egenhånd, og dermed få egne inntrykk av skolens arbeid rundt barn med spesielle behov.

I studiens funn og Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a) kan måten skolen møter foreldrene på ha betydning for hvordan samarbeidet mellom skolen og foreldrene blir. Derfor kan skolens holdninger få konsekvenser for hvordan foreldrene ser på skolen. Blir foreldre møtt med positive holdninger til å ta i mot deres barn, vil det legge føringer for et godt samarbeid. Informantene beskriver at de ble godt mottatt ved den valgte skolen, noe som kan være årsaken til at alle informantene har et godt samarbeid med skolen og barnets lærere. Dersom det er åpne og gode dialoger om det som angår barnet, kan det skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø for barnet. Videre er enighet mellom foreldrene og lærerne om barnets opplæring med tanke på barnets faglige og personlige utvikling også viktig. Da kan skole og hjem jobbe mot et felles utgangspunkt for å nå barnets personlige og faglige mål (Nordahl, 2007). Dersom informantene hadde valgt den skolen som møtte dem med negative holdninger, kunne det ført til et mindre godt samarbeid mellom dem i mellom. Et dårlig samarbeid om barnets opplæring vil mest sannsynlig kunne gå ut over barnet. For å unngå misforståelser og uvitenhet angående barnets situasjon på skolen og hjemme, beskriver informantene at jevnlig kontakt mellom dem og skolen er vesentlig. De mener det er viktig at alle som jobber med barnet til enhver tid vet hvordan barnet har det, utvikler seg og om det er noe det må tas ekstra hensyn til. For at det skal være mulig å ha daglig kontakt med skolen, nevner alle informantene barnets kontaktbok, der alle parter skriver om barnets hverdag og situasjoner som er viktig at det informeres om. Det er opptil hver enkelt hva de skriver i boken, men det er viktig å skrive om situasjoner og hendelser som skaper samtaler mellom barnet og de voksne (Dolva, 2006). Informantene forteller at informasjon om hva barnet har gjort på skolen kan hjelpe dem til å stille spørsmål som får barnet til å selv fortelle om dagen. Dette kan være med på å utvikle barnets ordforråd og språkutvikling. Men, som en informant uttaler, er det ikke alle som bruker kontaktboken like aktivt. Når barnet blir eldre, uttaler to av informantene at skolen bruker boken mindre. Dersom dette er tilfellet, kan det føre til at foreldrene ikke får innsikt i hva barnet gjør på skolen, og det kan bli mer krevende å snakke med barnet om skoledagen fordi barnet ikke mestrer å fortelle på egenhånd.

Informantene beskriver valg av skole som en reell mulighet for dem, noe som ikke er en selvfølge i alle kommuner i Norge (Lundeby, 2006). Som tidligere beskrevet, avhenger skolevalget hvordan foreldre blir møtt av skolens ledelse, erfaring, kompetanse og interesse til å ta i mot barn med spesielle behov. Jeg kan på bakgrunn av informantenes uttalelser se at deres valg av skole var påvirket av skolens evne til å se barnet, samt skolens evne til å kunne gi like muligheter til alle (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dersom skolen ikke har denne muligheten, vil det gå ut over opplæringen til barnet. Videre er det viktig for informantene at barnet får mulighet til å lære og utvikle seg i et inkluderende miljø, der alle er likeverdige deltakere uansett funksjonsnivå (Nordahl & Overland, 2001). For at skolene skal oppfylle disse kravene, må de som jobber med barnet ha kompetanse på området der barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp og være engasjerte i jobben de gjør. De må videre være opptatt av å se barna fra individuelle ståsteder, med behov for ulik opplæring. Det er ikke diagnosen som bestemmer tilretteleggingstiltak, men funksjonsbeskrivelsene til barnet (Grøsvik, 2008). For å kunne tilrettelegge et skreddersydd opplegg for barnet, er kompetanse hos læreren avgjørende. Lærere uten relevant kompetanse vil kunne påvirke barnets opplæring i negativ retning, og det er nok hovedgrunnen til at studiens informanter setter skolens kompetanse høyt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette forklarer også en informants begrunnelse på hvorfor de valgte bort nærskolen. De ønsket at barnet skulle ha kompetente lærere som ser barnets muligheter fremfor begrensninger, derfor gikk de for integrert gruppe (se avsnitt 1.3.3). En annen, avgjørende faktor til at informantene valgte at barnet skulle tilhøre spesialskolemodellen, var skolens tilgang på ressurser. En grunn til at spesialskolen har kompetanse og ressurser kan være fordi de som jobber på denne type skoler har valgt å jobbe med barn med spesielle behov, noe de på nærskolen nødvendigvis ikke har. De som jobber gjennom eller inne på spesialskolen, som i studiens tilfelle, har i dag relevant utdanning og kompetanse som er avgjørende for spesialpedagogisk arbeid (Lundeby, 2006).

Informantene refererer til barnas individuelle opplæringsplan når det gjelder hvordan skolen tilrettelegger undervisningen for barnet. De informerer om at læreren er flink til å ta hensyn til barnets individuelle behov og at de kartlegger hver enkelt elev for å kunne tilpasse opplæringen etter deres evnenivå og ferdigheter (Grøsvik, 2008). At læreren får kunnskap om elevens forutsetninger for læring, vil bidra til at opplæringstilbudet blir best mulig tilpasset eleven. Dette utarbeides i elevens individuelle opplæringsplan, som er en plan alle elever med spesialundervisning har krav på i følge opplæringslova (1998) § 5-5. Siden det er elevens lærer som utarbeider planen, vil tiltakene og målene være realistiske for eleven å oppnå.

Videre vil planen sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2009). Siden det er læreren som har utarbeidet planen vil det til enhver tid bli gitt undervisning der det er til det beste for eleven. Ut fra informantenes svar er dette i enetimer-, gruppetimer eller i klasserommet sammen med resten av klassen. For selv om barnet som går i integrert gruppe har tilhørighet til en vanlig klasse, er det ikke gitt at barnet er i klasserommet til enhver tid (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). Ved at undervisningen blir gitt der det er til det beste for eleven og etter elevens premisser, vil eleven få et bedre utbytte av opplæringen. Siden barna har Down syndrom, vil de mest sannsynlig ha et annet opplæringsbehov enn det resten av klassen har, og dermed kan enkelte opplæringssituasjoner tydeliggjøre annerledesheten og barnets manglende kunnskap. Derfor er det viktig at deler av opplæringen foregår i ene- eller gruppetimer sammen med læreren og andre elever som har lignende behov, og at læreren vurderer hvor opplæringen skal skje ut fra hva barnet skal gjøre. Det viktigste læreren gjør med tanke på undervisningen er at den skal fremme læring og utvikling hos eleven (Nilsen, 2012).

Videre kan jeg se at informantene foretrekker spesialskolen fremfor nærskolen, og at de er mer opptatt av barnets læring enn av inkludering (Tøssebro, 2003). De mener at inkluderingen vil komme senere, og at det er noe de kan gjøre på hjemmebane. For på skolen er det viktigere at barnet blir møtt som den det er, og at det kan finne sine venner. For flere av informantene er venner og ressurser viktigere enn at barnet blir inkludert blant normalfungerende. En vanlig grunn til at foreldre velger spesialskole fremfor nærscole, er frykten for at det ikke finnes gode nok ressurser i den ordinære skolen og at det blir mer jobb for dem som foreldre (Lundeby, 2006). Det som også kommer frem er to av informantenes beskrivelser av holdninger de blir møtt med blant andre foreldre og fagfolk til at de har valgt spesialskolen for sitt barn. En grunn til at det er de som har valgt spesialskolen som blir møtt av negative holdninger til skolevalget, og ikke de som har valgt integrert gruppe, kan være fordi det å velge spesialskole i dagens samfunn er ”politisk ukorrekt” og at spesialskolen ikke er hjemlet i en lov. Derfor blir enkelte skeptiske til å ta et slikt valg. Og selv om barna i integrert gruppe er under spesialskolemodellen, er dette mer akseptert av de andre siden barnet går ute på en ordinær skole blant normalutviklede barn. Tanker om at spesialskolen fremdeles er en institusjon kan også henge igjen hos noen. Men det er ingen på bakgrunn av dette som kan uttale seg om at de som har valgt spesialskole har valgt feil skole for sitt barn (Lundeby, 2006). For hva er egentlig til det beste for barnet? Som informantene beskriver, er det som er til det beste for deres barn ikke nødvendigvis til det beste for et annet. Det handler

om hva foreldrene ønsker for sine barn. Ønsker de en skole der barnet er den eneste med diagnose fordi inkludering er viktigst, eller er det viktigere at barnet går på en skole hvor det er andre som er lik det selv, for så senere å bli inkludert? Hvilken skole som er til det beste for barnet er opp til foreldrene å avgjøre, men det bør avhenge av hvor eleven kan få likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring, og for noen er dette ved et segregert tilbud (Lundeby, 2006).

4.3 Sosial tilhørighet i skolen

Informantene uttaler at de vektlegger barnets sosiale tilhørighet høyt, både nå og da valg av skole skulle tas. Alle beskriver at de ønsker at barnet skal ha noen å være sammen med når det er på skolen, og at det skal finne noen det kan betrakte som venner. Det sosiale er et aspekt informantene er opptatt av og som de synes er et sårt punkt. De mener at barnet har like mye behov for vennskap som andre barn uten utviklingshemming har, og at det derfor må legges til rette for at det skal bli mulig. Videre beskriver informantene at i prosessen med valg av skole var de opptatt av hvor barnet ville få det best sosialt.

Jeg hadde ikke orket å ha han alene på nærskolen. Helt alene på det trinnet med spesielle behov. Det synes jeg virker alt for brutalt. Så det var ikke en tanke jeg orket å tenke en gang. Så nå når han er i vanlig skole sammen med en gruppe fra spesialskolen, føler jeg at han får en sosial tilhørighet i begge leire.

4.3.1 Trives de?

Alle informantene gir uttrykk for at barnet deres trives på skolen. Dette beskrives ved at barnet generelt ser ut til å være fornøyd, opplever trygghet og at det ønsker å gå på skolen hver dag. Videre gir barnet uttrykk for at det har noen å være sammen med når det er på skolen. Informantene opplever også at barna generelt blir godt tatt i mot av de andre barna og voksne på skolen, noe de nevner som viktig for dem. En informant fra integrert gruppe mener at barnets relasjon til de andre i klassen gjenspeiles av gjensidighet. Det er vel så mye barna i denne gruppen som velger å holde seg unna de andre i klassen enn det er omvendt. Dette beskriver en informant på bakgrunn av en situasjon skolen har fortalt om:

Vår datter kan finne på å ekskludere de andre. Hun vil gjerne være sammen med venninnen hun har i integrert gruppe. Og når andre vil være sammen med dem, kan

de to godt ekskludere andre. Og det er en omvendt problemstilling som jeg overhodet ikke hadde tenkt over. Og da tenker jeg, inkludering, inkludering – jaja, hvor inkluderende er hun selv da?

De i integrert gruppe har mulighet til å leke med de andre i klassen også, men informantene beskriver at barnet i størst grad forteller om hendelser det har gjort sammen med barna i gruppen, og lite om resten av klassen. Denne muligheten har ikke de som går på spesialskolen. Informantene som valgte det for sine barn beskriver at de ikke opplever det sosiale på skolen som et problem for barna. De mener dette er fordi at på spesialskolen er det flere å velge mellom. En informant beskriver det på denne måten:

Hun stortrives. Og det ser jeg på bakgrunn av at hun avtaler med andre om de skal møtes. Og hun har en kjæreste i klassen. De tingene, det er klart at her er hun i sitt ess. Når hun kommer ut av bussen så kommer alltid noen løpende mot henne og sier ”skal vi leke det i dag?” eller ”skal vi være der?” Og det er det som er, hun har venner. Og da snakker jeg om venner på ordentlig.

Videre forteller informantene at alle barna gir inntrykk av at de har noen å være sammen med i friminuttene, og at dette også er noe skolen bekrefter. Tre av informantene nevner at det er viktig med assistenter som er ute sammen med barna i friminuttene. Det er ingen av barna som har sin egen assistent, men alle har en voksenperson de deler med flere barn som har behov for ekstra oppfølging. For informantene er det viktig at assistenten er der barna er og griper inn i situasjoner dersom det er nødvendig. Situasjoner der assistenten er god å ha, er slike som denne:

”Jeg vil gjerne leke med deg.” Det kan hun godt si, men så er det å komme videre fra dette. Hun har fått en aksept på at de skal leke: Også skal vi leke, og hva skjer da? Hva gjør vi nå? Hvordan skal vi leke? Det er en utfordring. Og da er det godt å ha en som kan veilede henne til å ta neste steg.

Informanten mener at det er viktig med en assistent som ser barnet og som kan veilede det videre dersom det er situasjoner barnet ikke mestrer på egenhånd. Men informanten er bestemt på at assistenten ikke skal hjelpe barnet med å leke, men kun gi det råd for så å trekke seg tilbake igjen. De andre informantene nevnte også assistentens rolle som viktig i

barnets lek med andre. Assistenten skal observere barnet i leken og gripe inn ved behov. At barnet har en som kan lede det på riktig spor i vanskelige situasjoner kan virke positivt på hvordan barnet blir i lek med andre barn. Det kan også hjelpe barnet til å bli en bedre egnet lekekamerat når det vet hvordan det skal forholde seg til de andre i lek. Siden barnets sosiale liv er noe flere av informantene er engstelige for, nevner de at samarbeid med barnets lærere er viktig på dette området. De ønsker å vite hvem barnet leker med, og om hvordan det fungerer i lek med andre. Samarbeid gir foreldre mulighet til å si sin mening om det sosiale.

4.3.2 ”Min datter har krav på å føle tilhørighet”

Dette utsagnet beskriver informantenes meninger når det gjelder barnets sosiale tilhørighet i skolen. De mener at barnet må bli møtt som den det er, og at det får like muligheter til å etablere vennskap som andre barn. Og at de relasjonene som etableres er gjensidige.

Venner hun er glad i, og som er glad i henne er avgjørende for ekte vennskap. Hun har to kjempegode venninner med Down syndrom, og så elskelige de er med hverandre. De er så barnslige. Og så gøy som de har det med hverandre. Og sånn leker min datter aldri med noen andre. Så hvorfor skal ikke det få være hennes skolehverdag? Så kan jeg inkludere henne så mye jeg vil i nærmiljøet. Hun har krav på å føle tilhørighet.

Det er flere av informantene som nevner betydningen av ekte vennskap. Ikke vennskap som er basert på at et barn spør om de skal leke sammen for å være grei, men vennskap som er av betydning for begge parter. At det barna gjør sammen er noe begge vil fordi de vil leke med hverandre. En informant beskriver at barnet må få mulighet til å etablere venner på den måten personer uten utviklingshemming får venner på. Det handler om hvem vi trives med og hvem vi synes det er hyggelig å tilbringe tid sammen med.

Han leker mest med dem i integrert gruppe, men han kan leke med de andre og. Men så er det dette med ekte vennskap. Man kan ha det gøy med andre selv om det nødvendigvis ikke er en god venn. For vennskap handler om noe mer.

En informant beskriver en situasjon mellom barnet sitt og de andre guttene i klassen som omhandler sitatet over:

Han er veldig glad i å spille fotball, og da har jeg sett at han har vært med å spille fotball med de andre guttene som selvfølgelig løper fire ganger så fort, men jeg ser at de av og til sparker ballen bort til han sånn at han får sparket litt og. Så løper han litt for seg selv. Så det ligger nok en aksept der, at han er med. Og at han har en naturlig plass i skolen, føler jeg. Men det er forskjell på det og vennskap.

Selv om situasjonen informanten beskriver over ikke oppstår mellom venner, blir barnet tatt med i leken og får lov til å være med på noe han liker å gjøre. Og selv om han ikke er den som sparker ballen mest eller den som løper raskest, får han delta når de andre skal spille fotball. På denne måten får han mulighet til å føle at han tilhører et fotballag. Informanten uttaler at de andre barna er flinke til å ta seg av han, og at de synes det er gøy å la han få være med. Dette er også viktig for hans opplevelse av tilhørighet til guttene han ser opp til. En informant beskriver dette med tilhørighet på en god måte:

Mitt barn har krav på å føle tilhørighet, og være en del av et vennskap som er basert på gjensidighet. Og hvem har ikke det? Alle har behov for å bli sett og møtt som den man er. Det handler om å bli godtatt som det individet man er.

Informantene som har valgt integrert gruppe nevner at inkludering av barnet i fellesskapet er viktig, men at vennskap er enda viktigere. Men siden de har valgt dette skoletilbudet, er det skolens oppgave å legge til rette for at inkludering av barnet er mulig. De nevner også at man ikke kan tvinge noen til å være sammen, men at læreren kan legge til rette for skoleaktiviteter der alle barna kan bidra med noe. Felles oppgaver er både sosialt og lærerikt.

Det største fokuset til spesialskolen er inkludering, og siden de i integrert gruppe er under spesialskolemodellen, er dette noe de jobber aktivt med. Det å være en gruppe, det å ha respekt for hverandre og hverandres behov. Det å være inkludert kan føre til at mitt barn føler større tilhørighet i fellesskapet.

Det ser ut til at barna i integrert gruppe opplever tilhørighet til tross for at få av dem blir invitert hjem til de andre i klassen. Det er også få som nevner at barnet deres er sammen med de andre i klassen på ettermiddagene eller i helgene. Men, som en informant uttalte, er de i klassen flinke til å inkludere barnet i enkelte situasjoner som barnet ønsker å delta i. Men at det sikkert er episoder der barnet ikke får være med også. ”Men dette gjelder vel alle barn.”

To av informantene uttaler også at det har blitt færre bursdagsinvitasjoner nå enn det var tidligere, noe de synes er veldig synd at skal starte allerede så tidlig. Dette gjelder bursdagsinvitasjoner fra de andre i klassen, ikke fra dem i integrert gruppe. Men selv på bakgrunn av dette gir informantene uttrykk for at barna ser på seg selv som en del av klassen, og at de har noen å være sammen med. Dette mener informantene er fordi de har andre barn med diagnose i klassen som de kan trekke seg tilbake med, og leke med på sitt nivå.

4.3.3 ”Like barn leker best?”

Dette utsagnet er fra en informant, og det beskriver informantenes uttalelser om hvem barnet leker med. De mener det er viktig at barnet har tilgang på lekekamerater som er lik det selv for at barnet skal føle tilhørighet og at det skal ha muligheten til å etablere vennskap. Vennskap på skolen er et aspekt alle beskriver som viktig for deres barn.

Jeg tror vennskap på skolen er kjempeviktig. Og at det er avgjørende for trivsel. Og vi bruker mye tid på å prøve å bygge nettverk. Og antageligvis er de han går sammen med i integrert gruppe, hans fremtidige venner. Hvert fall noen av dem, så vi bruker en del tid på å bli kjent med dem.

En annen informant uttrykker også at vennskap er viktig:

På spesialskolen er det kanskje enklere å finne noen som er lik deg selv, som leker på ditt nivå. Det er flere å spille på. Og det er viktig for å føle seg godtatt og akseptert som den man er.

Når barna refererer til hvem de leker med, nevner informantene som har valgt integrert gruppe for sitt barn, at det i hovedsak er andre barn med Down syndrom eller med en annen diagnose. Dette mener informantene er fordi det er sammen med de andre i gruppen at barnet føler seg hjemme. Det er også sammen med dem barnet kan være seg selv og leke med noen som er på et likt nivå, kognitivt. Dette har en informant selv fått erfare da barnet har hatt med både de andre i klassen og de i gruppen hjem, hver for seg. Informantene merket en forskjell på hvordan barnet oppførte seg. Sammen med de andre i klassen kunne det virke som om barnet observerte de andre, og hadde en mer tilbaketrukket rolle. Da det var sammen med de i integrert gruppe var barnet mer seg selv og vel så mye den som tullet og tøyset som de andre.

Informanten beskrev episoden som en tankevekker, og at det er viktig at barnet får være med dem det trives best sammen med, og der det kan være seg selv. Men siden de har valgt at barnet skal gå ute på en ordinær skole, er det at barnet også inviterer de andre i klassen i bursdag, viktig. Dette er for at de andre skal invitere barnet også. Siden det har vært tilfeller hvor barnet ikke er blitt invitert, skal det ikke stå på at det ikke er han som har invitert dem. Informanten beskriver en hendelse med barna i integrert gruppe:

De er en gruppe som koser seg sammen og griser og sånn. Det er det som blir hans fremtidige arena. Og det husker jeg at jeg tenkte på mens det sto på. Jeg tror han begynner å tenke på at han kan være litt mer seg selv blant de i gruppa.

Videre uttaler informanten dette:

Jeg tror ikke det er så mange av de andre i klassen som ser på han som en venn, for vennskap er noe mer. Men at han er en naturlig del av miljøet der, det føler jeg siden han av og til blir tatt med på ting.

Det er flere av informantene som nevner at det er forskjell på barnets lek med andre barn og barn med diagnose. Og at det derfor er forståelig at barna i integrert gruppe velger å leke med dem fra gruppen. Informantene som valgte spesialskolen for sine barn nevner også at de ser at barnet leker annerledes med barn uten diagnose. Selv om de ikke møter normalfungerende på skolen, møter de andre når de er hjemme. Det er enten i nabolaget eller barn til venner av familien og andre familiemedlemmer.

Jeg ser at datteren min strever mer i lek med barn uten diagnose. Jeg ser at hun må konsentrere seg for å passe inn. Hun observerer og ser hva er min rolle. På en annen måte enn den frileken hun og venninnen har. Så det er klart jeg ser forskjell på når hun leker med andre med diagnose og ikke. Like barn leker best, sies det.

En informant beskriver at barnet selv merker at det er forskjell på relasjonen det har til de i integrert gruppe og til de andre i klassen. Og at det er barna i gruppen som er barnets venner, men at barnet også synes det er gøy å være sammen med de andre i klassen:

Jeg tror han merker forskjell på den integrerte gruppen og de andre i klassen. Jeg tror han begynner å bli klar over at de andre kan en del mer, og er på et litt annet nivå på mange aktiviteter enn det han er. Og han har helt klart to-tre favoritter i klassen, av guttene. Som han ser opp til. Som ikke er i den integrerte gruppen. Og det synes han er veldig kult, hvis han får være på gruppe med dem eller sitte ved siden av en av dem.

En informant nevner at barnet føler nok mer hvem det passer med, hvem det er godt å være sammen med og hvem det kan være seg selv med, mer enn det foreldrene gjør. Sammen med de andre i gruppen kan barnet vært best i noe, være lederen i en lek eller få bestemme hva de skal gjøre i leken eller friminuttet. Men informanten beskriver også hva barnet kan tilføre de andre barna i klassen:

Jeg tror det å bli bevisst på at vi er forskjellige. Og at det skal være, jeg har hvert fall et ønske om at det skal være plass til alle. At det skal være plass for vår sønn også. Sånn som han er. Og at det kan skape økt forståelse og toleranse i forhold til annerledeshet. I mange forskjellige typer annerledeshet.

Informantene fra integrert gruppe mener de andre i klassen kan få mye positivt ut av det å ha et barn med Down syndrom i klassen. De nevner særlig det i utsagnet over, men også det faglige. Den ene informanten uttalte at siden barna med Down syndrom har behov for alternative læremetoder, er det noe de andre elevene også kan få utbytte av ved at læreren kan benytte seg av disse metodene i den ordinære undervisningen. ”Det er mange som sliter faglig på skolen, man trenger ikke ha en diagnose for det.”

Mens en informant fra spesialskolen beskriver det på denne måten:

Min datter kan tilføre de andre barna masse. Hun kan bidra med masse humor. Hun kan bidra med en enorm empati. Et sidesyn for andre mennesker. Men også det enkle og ukompliserte. De er ikke opptatt av materielle ting. De er mer på det som er her og nå. Om vi kan passe sammen, om stemningen kan være god og om det kan være hyggelig her. Og det er det som teller i lek med andre og som vil gjøre leken god. At begge parter føler at dette er en hyggelig lek hvor vi koser oss sammen.

Jeg kan se en forskjell på svarene til informantene angående dette. De fra integrert gruppe var mer opptatt av at barnet deres kunne lære de andre noe om annerledeshet, at vi alle er forskjellige og har ulike behov. Mens de fra spesialskolen ikke nevner dette noe særlig. De var mer opptatt av å fortelle om barnets egenskaper med tanke på hva barna kan tilføre de andre. De nevner egenskaper som humor, empati og det å være seg selv. Grunnen til dette kan være fordi alle på en spesialskole er annerledes og dermed tenker ikke informantene på dette i sine svar. Hadde jeg spurt informantene om hva barnet kan tilføre de andre barna i integrert gruppe, kan det hende at svarene mellom informantene hadde blitt mer like.

4.3.4 Det sosiale må ofte planlegges

På grunn av at det er store avstander og alt det der, så ser jeg på generell basis at mye sosialt må planlegges. Vi må ringe og planlegge. Hun har ikke så mange rundt i gata her. De blir så gamle nå, så de andre bare kjører fra. Så hun leker nok mer med de som er 6-7 år enn de som er 10 år. Det er der hun er mer mentalt, hun er på et stadium med dem. Men det har vært en fordel å velge spesialskolen. På skolen, for der har hun fått venninner som bor 5-10 minutter unna som vi ringer og avtaler med. Så hun har blitt kjent med flere. Men jeg tror seriøst ikke at hun ville hatt noen flere venninner rundt i nabolaget om vi hadde valgt nærskolen.

Dette sitatet refererer til flere av informantenes meninger om at det sosiale må planlegges i større grad siden de har valgt at barnet deres skal gå på en annen skole enn nærskolen. I og med at barnet går på en skole lenger unna, kan det være et resultat at ingen ringer på hos barnet, som to av informantene nevner som sårt. For så lenge barnet går på barneskolen, er det vanskelig for barnet selv og de andre i klassen å dra til hverandre uten at de må bli kjørt av foreldrene. Derfor blir også den spontane ”jeg ringer på hos deg” fraværende. Men, som informanten over uttaler, er det ikke sikkert at barnet ville hatt flere venner i nabolaget om det hadde gått på nærskolen. En informant fortalte at de har bodd i det samme nabolaget siden barnet var liten og at de tilbringer mye tid i gaten og områdene rundt. Men likevel er det ingen av nabobarna som ringer på hos dem. Informanten uttaler derfor at dersom barnet skal leke med noen på ettermiddagen eller i helgene, må dette avtales nærmere med de andre foreldrene.

Vi må planlegge mye mer. Avtale med andre foreldre om barna våre skal leke. For det er aldri noen som kommer hit og ringer på, som jeg ser er vanlig for andre. Derfor må det planlegges og avtales oss foreldre mellom. Vårt barn er egentlig veldig opptatt av å ha venner og lekeavtaler. Men så opplever jeg på grunn av at det ikke er så mange å velge mellom at hun har resignert litt på det, og det er veldig synd.

En annen informant uttrykker at barnet gjerne vil ha besøk og dra på besøk til dem det går på skole med, og at det i størst grad gjelder de med diagnose. Dette beskriver informanten at er viktig å ivareta og at barnet kan ringe og avtale med dem det ønsker å være sammen med selv.

Dersom vi foreldre ikke gjør noe med barnets ønske om å leke sammen med venner, kan det føre til at vi er med på at barnet blir asosialt og til slutt ikke lenger etterspør lekeavtaler. Derfor er det viktig for oss at vi tar affære når barnet spør om dette.

Siden det sosiale må planlegges, er ikke dette noe foreldrene synes er problematisk. De har vært forberedt på dette siden de valgte bort nærskolen for barnet sitt, og ser at dette derfor er en konsekvens av det. Men informantene beskriver at det beste for barnet hadde vært om det kunne løpe ut i gata og være sammen med sine venner uten at det måtte avtales på forhånd. Det er barnet det går ut over. For når det ønsker å være sammen med en klassekamerat, må foreldrene ringe til foreldrene barnet ønsker å leke med, og så må det passe for begge parter å møtes. Det er ikke bare barna det må passe for, men også foreldrene. Noe som nødvendigvis ikke alltid er tilfellet.

En negativ side ved at det sosiale må planlegges er at barnet ikke får vært sammen med dem det ønsker når det vil. For det er ikke sikkert at selv om det passer for oss, passer det for den andre familien. Derfor kan det ta dager før barna finner på noe.

To av informantene forteller at barna gjør avtaler seg i mellom på skolen også. Det er avtaler om at de vil på kino, overnatte hos hverandre eller bare spise middag sammen. Dette vil foreldrene ta hensyn til, og de synes det er viktig at barnet får mulighet til å gjennomføre slike ting. Det lar seg ikke gjøre hver gang, men dersom det ikke passer den aktuelle dagen uttaler informanten at de prøver å finne en annen dag. Informantene beskriver at de merker forskjell på barna når de er i sosiale settinger sammen med barn de selv har bestemt at de vil

være med enn ikke. Det handler om dette med vennskap og at to venner gjør noe de har gledet seg til, sammen. Alle informantene uttaler at de ønsker å legge til rette for at barna får være mest mulig sammen med andre barn på fritiden, men at det av og til kan være vanskelig å få til. Som en informant uttalte, er det de som foreldre som har valgt at barnet skal gå på en annen skole enn nærskolen. Derfor føler de at de må hjelpe barnet med at det får møte sine klassekamerater også på fritiden, og ikke bare når det er på skolen.

4.3.5 Diskusjon

Det generelle inntrykket informantene gir av barnets sosiale tilhørighet i skolen er at barna trives og har venner i klassen. At barna er en del av en gruppe og er i relasjon med jevnaldrende, er et aspekt alle informantene er enige om at er avgjørende for barnets læring og utvikling. Videre mener de at det å ha venner er viktig for barnets følelse av å ha tilhørighet til en gruppe (Ytterhus, 2002). Dersom barnet ikke opplever dette, kan det føre til at barnet mister troen på seg selv, og at motivasjonen til å være sosial svekkes. For vennskap er ikke noe som oppstår av seg selv, men som må utvikles og erfares (Frønes, 2006). I skolesammenheng er det å ha tro på seg selv viktig for barnets motivasjon til å gjøre en innsats både faglig og sosialt. Mestrer ikke barnet sosiale settinger, kan positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende være med på å øke motivasjonen til barnet (Bandura, 1997). Å ha relasjon til jevnaldrende er viktig for at barnet opplever seg selv som et sosialt individ og at det føler trygghet til omgivelsene (Frønes, 2006). Det at alle informantenes barn går sammen med andre jevnaldrende med utviklingshemming, kan være en av hovedgrunnene til at barna trives så godt på skolen. Flere av informantene uttaler at dette er fordi barna har noen å være sammen med som er på et tilnærmet likt nivå. I følge Kollstad (2008) handler vennskap om å få mulighet til å være sammen med likeverdige og likesinnede.

Vennskap i skolen er noe informantene setter høyt. Det er i samspill med andre, og da spesielt jevnaldrende, at barnet lærer sosiale ferdigheter og får utviklet sosial kompetanse (Lamer, 2001). Det å være sosial handler om at barnet er sammen med andre det har lyst til å være sammen med, og at de deler felles interesser for aktiviteter (Ytterhus, 2002). For barn med Down syndrom kan det sosiale ofte være et aspekt de strever med, og det må derfor ofte legges til rette for at sosiale settinger skal oppstå. I lekesituasjoner kan det å svare på om de vil leke med et annet barn være enkelt, men å videreføre det til noe mer kan være krevende for dem. Dersom barnet ikke mestrer slike situasjoner, bør det til enhver tid være et personale

tilstede som kan hjelpe barnet videre. Dette er ofte assistenter som barnet deler med flere barn. Informantene uttaler at assistentens rolle i slike situasjoner er å veilede og støtte barnet ved behov. De skal kun gå inn og gi råd for så å trekke seg ut igjen. Informantene er opptatt av at assistentene skal ha en observasjonsrolle, og kun rettlede barnet dersom det ikke mestrer situasjonen på egenhånd. Det at assistentene kun veileder barnet videre, kan føre til at barnet lærer å mestre lekesituasjoner på egenhånd på et senere tidspunkt. Det kan virke positivt på hvordan barnet blir i lek med andre. Dersom barnet ikke mestrer lekeregler, kan det føre til at de andre barna ikke ønsker å leke med det. En grunn til det er fordi de kan synes det er vanskelig å leke med et barn som ikke tar videre initiativ og ikke forstår lekereglene. En konsekvens av dette kan bli at barnet til slutt ikke blir tatt med i leken, og blir gående alene og kan få en negativ oppførsel (Ytterhus, 2002). Derfor er personalets arbeid med barnet om lek og lekeregler avgjørende for hvordan barn med Down syndrom oppleves og opplever seg selv som sosiale individer (Engan & Tøssebro, 2006).

For at barnet skal mestre samspill med andre, må det ha kompetanse på det å være sosial. Alle barn vil møte sosiale krav hver eneste dag, og derfor er det viktig å vite noe om hvordan man skal være sammen med andre. At barnet er sosialt kompetent kan bidra til at andre ønsker å være sammen med det og at barnet blir akseptert som den det er (Lamer, 2001). Det å bli akseptert er noe informantene nevner som et viktig aspekt. De ønsker at barnet skal bli møtt ut fra sine evner og forutsetninger, både av de andre barna og av voksne på skolen. Det sosiale er vel så viktig for de med Down syndrom som det er for andre barn. Som en informant beskriver har de like mye behov for å bli møtt med glede, og å oppleve at andre ønsker å være sammen med dem når de er på skolen som alle andre (Einang, 2006). Det at den du blir glad for å se når du kommer til skolen blir like glad for å se deg, er betydningsfullt for alle barn. Det å være en del av et sosialt miljø får en annen betydning når man har nære og gode venner i dette miljøet, og det vil føre til at en opplever tilhørighet til gruppen (Engan & Tøssebro, 2006). Det er blant annet på bakgrunn av dette at informantene valgte at barna skulle gå under spesialskoled modellen. Som en informant uttalte, orket de ikke tanken på å ha barnet som den eneste med diagnose på nærskolen. Dette sa informanten med tanke på det sosiale, og mente det ville bli vanskelig for barnet å finne noen det ville definere som venner. Noe som ikke er overraskende da barnet er på et lavere kognitivt nivå enn sine normalfungerende jevnaldrende (Engan & Tøssebro, 2006). I følge Frønes (2006) har de normalfungerende jevnaldrende stor betydning for barnets læring og utvikling, og informantene mener det er positivt at barnet har noen å strekke seg etter. Men hvor

avgjørende er dette for barnets læring og utvikling dersom det ikke har noen det er venner med i dette miljøet? Barnet har også behov for å være best i noe, enten det er på det faglige eller sosiale området. For hvor motiverende er det å alltid komme sist, eller være den som ikke mestrer oppgavene? Dette faller tilbake på barnets mestringsfølelse og motivasjon til å skulle utføre lignende oppgaver i fremtiden. Selv om jevnaldrende barn med Down syndrom og andre diagnoser er på forskjellige nivå, er de mest sannsynlig på et mer likt kognitivt nivå enn dem andre barnet går i klasse med som ikke har en utviklingshemming. Derfor kan det være positivt for barnets utvikling og læring at det går sammen med andre som også har en diagnose. Som informantene fra integrert gruppe uttaler, tror de at barna i denne gruppen lærer av hverandre og at de merker at det er sammen med dem de har det best. Så hvis dette er tilfellet, hvem skal da barnet leke med hvis det er den eneste med utviklingshemming på skolen?

Informantene beskriver videre at barnet deres leker mest med de andre barna med diagnose og at de opplever at barnet trives best med det. Det er sammen med dem at barnet kan få være sjefen i leken, og bestemme hva og hvor de skal leke. Og siden et barn med Down syndrom mest sannsynlig er på et lavere kognitivt nivå enn resten av klassen, mener informantene det er avgjørende at barna får mulighet til å være sammen med andre som også har en utviklingshemming. De likeverdige. Det at barnet kan være i en gruppe med andre på et likt nivå som dem selv, kan gi barnet motivasjon til å ville lære nye ting, og til å utføre oppgaver det opplever som vanskelige (Frønes, 2006). Dersom barnet opplever å mislykkes med en oppgave gjentatte ganger, kan det føre til at barnet mister troen på seg selv og at selvtilliten blir svekket. Men å oppleve at andre som også strever med lignende situasjoner som en selv til slutt får det til, kan gi barnet motivasjon til å ville prøve flere ganger fordi det ser at det hjelper å øve for å bli flinkere (Bandura, 1997).

Informantene gir uttrykk for at barna deres velger venner etter hvem som har lignende interesser og som er på et tilnærmet likt nivå som dem selv. Det er sammen med de andre i gruppen og de på spesialskolen barnet føler seg hjemme, og som de er seg selv med. Venner er noen man gjør morsomme ting sammen med, og man liker ofte de samme tingene. Dette kan være noe barna til informantene føler siden det ser ut til at de trives best med dem med utviklingshemming. Barnets vennsksapsrelasjoner kan gi barna økt grad av livskvalitet, trivsel og tro på seg selv. Vil det at barna til informantene refererer til andre med diagnose som sine venner, være fordi de har felles interesser og lik væremåte? Det er ofte sammen med andre på

et likt kunnskaps- og forståelsesnivå barnet utforsker og erfarer verden, samtidig som de utvikler seg til å bli sosiale individer (Martinsen & Nærland, 2009). I følge Askheim (2009) oppstår nære vennskap for dem med utviklingshemming, i studiens tilfelle Down syndrom, ofte med andre som også har en utviklingshemming. Et nært vennskap er basert på felles erfaringer, og ved å være sammen skaper man en felles identitet. Så hvorfor er inkludering av barn med Down syndrom i den ordinære skolen så viktig når en kan se på bakgrunn av informantenes uttalelser, tidligere forskning og teori at barn med Down syndrom og utviklingshemming først og fremst ønsker å leke og være sammen med andre barn med utviklingshemming? Så hvem er egentlig inkludering i et fellesskap med normalutviklede viktig for? Som informantene uttaler er det ikke bare de andre i klassen som velger å ikke leke med barnet, men vel så mye barna i integrert gruppe som velger å være for seg selv. Så hvem er da "en skole for alle" til det beste for? De normalfungerende i en ordinær skole har mange de kan identifisere seg med og som de ønsker å bli venner med. Men hva med de med Down syndrom? Som studien viser ønsker de å leke med hverandre, men hvem skal de leke med dersom de blir plassert på en skole hvor de er de eneste med utviklingshemming? Gjelder da prinsippet om "en skole for alle" også for denne gruppen?

Siden det å ha et sosialt liv på fritiden er med på å forme barnets identitet og kunnskap, er samvær med likeverdige betydningsfullt for barnets psykososiale utvikling. Derfor er det viktig at barnet også er sammen med sine venner etter skoletid (Grue, 1999). Som tidligere nevnt handler det å være sosial om å være sammen med dem man har lyst til, og som man trives sammen med. Informantene beskriver at siden barnet går på en såkalt "borteskole", må det sosiale planlegges i større grad enn dersom barnet hadde gått på nærskolen. En konsekvens av at foreldrene har valgt spesialskolen og integrert gruppe for barna sine, er at det aldri er noen som kommer og ringer på hos dem uten at det er avtalt på forhånd. Dette er noe flere av informantene uttaler som sårt, men at det er noe de har vært forberedt på siden de valgte bort nærskolen. Samtidig nevner informantene dette med at barnet er lavere kognitivt enn mange av de jevnaldrende i nabolaget, og at de er på forskjellige ststeder. Barna i nabolaget vokser fra og blir mer opptatt av andre ting enn det barnet er. To av informantene uttaler at de gjerne skulle sett at barnet deres kunne løpe ut og være sammen med sine venner også i nabolaget. Men siden det ikke er tilfellet, må det sosiale for barnets del planlegges og tilrettelegges av foreldrene (Ytterhus, 2002). Dersom barnet gir uttrykk for at det ønsker å leke med en fra klassen, må foreldrene ringe og avtale dette med foreldrene til det aktuelle barnet. For at leken kan bli en realitet må det passe for både dem og den andre familien, noe

som ikke er en selvfølge. Informantene beskriver at de prøver så langt det lar seg gjøre å la barnet være sammen med dem det ønsker på fritiden, og at det er viktig at barnets ønsker blir hørt. Så hvis barnet vil leke med et annet barn, er dette noe de må ta hensyn til. En informant uttaler at det er viktig å opprettholde barnets nettverk. En konsekvens dersom foreldre ikke legger til rette for at barnet får møte venner også på fritiden, er at barnet og den aktuelle vennen kan miste kontakten når de er på skolen. Dette kan føre til at barnet blir tilbaketrukket og usikker i relasjon med den andre. Siden barnet ikke har mulighet til å opprettholde kontakten med venner på egenhånd, er dette noe foreldrene må bistå med. Det er ikke barnet som har valgt bort nærskolen, men foreldrene. Men, som en informant uttalte, er det ikke sikkert at barnet ville hatt flere venner i nabolaget dersom de hadde valgt nærskolen for sitt barn. Dette mener informanten er fordi barnet og de andre er på forskjellige nivåer og har ulike interesser. Det handler igjen om hvem barnet ønsker å være sammen med. Selv om det sosiale ofte er planlagte situasjoner kan barnet, i like stor grad som i de tilfeldige situasjonene, etablere gode og nære vennskap. Forutsatt at barnet møter andre det føler seg tilfreds med og der relasjonen dem i mellom er gjensidig (Ytterhus, 2002).

Funnene i studien stemmer overens med Kollstads (2008) studie som viser til at utviklingshemmede ofte velger venner som er likeverdige og likesinnede, og som de føler seg vel sammen med. Og hvem gjør ikke det? Det er som en informant beskrev at de ønsket at deres datter skulle få mulighet til å få venner på den måten barn uten utviklingshemming finner sine venner på. Ved at barnet får vennskap som er gjensidig vil gi det følelsen av tilhørighet i et fellesskap med venner basert på nærhet og likhet.

5 Avslutning

Formålet med studien var å belyse på hvilket grunnlag foreldre til barn med Down syndrom velger grunnskoletilbud for sitt barn. Valgte de selv hvilken skole barnet skulle begynne på, eller var dette noe som ble bestemt for dem? Videre var det ønskelig å gi et innblikk i de ulike skoletilbudene foreldre kan velge mellom, og om hva den enkelte elev med spesielle behov har krav på i sin opplæring i skolen. I tillegg har foreldres tanker om barnets sosiale tilhørighet i klassen blitt belyst. Til slutt hadde jeg et ønske om å få et innblikk i om barnet trives på skolen, om det har noen å være sammen med og hvem det blir venner med.

På bakgrunn av dette er studiens problemstilling: *På hvilken bakgrunn har foreldre til barn med Down syndrom gjort valget av grunnskoletilbud for sitt barn, og hva tenker disse foreldrene om barnets sosiale tilhørighet i klassen?* For å besvare problemstillingen har jeg lagt frem tidligere forskning og teori som er aktuell når det gjelder studiens tema og problemstilling. Videre har jeg belyst informantenes utsagn for så å sette dem opp mot tidligere forskning, teori og egne tanker i det jeg har kalt diskusjon, der teori og empiri blir knyttet til temaene valg av skole og sosial tilhørighet.

Jeg vil i dette kapittelet presentere en oppsummering av studiens hovedfunn og komme med noen råd om skolevalg fra informantene. Deretter vil det trekkes en konklusjon. Så til slutt vil avgrensing og forslag til videre arbeid med temaet bli presentert.

5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Selv om barnet har rett til å starte på den skolen det sokner til, har foreldre en rett til å medvirke til hvilken skole de ønsker at barnet deres skal begynne på (Lundeby, 2006). Dette har informantene i studien benyttet seg av, siden de ikke har valgt nærskolen for sitt barn. Valg av skole var en reell mulighet for alle informantene, og noe de selv bestemte på bakgrunn av informasjon og tips fra foreldre og fagfolk. En kan se at valg av skole krever mye egeninnsats fra dem som foreldre, og uten denne innsatsen er det vanskelig å innhente informasjon og tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om de ulike skoletilbudene som er gjeldende for barnet (Lundeby, 2006). Denne innsatsen mener informantene er avgjørende for at aktuelle tilbud ikke skal bli utelukket, og for at de skal få den informasjonen de har behov for fra den enkelte skole. Det er på bakgrunn av dette at foreldrene startet med å planlegge

skolestart allerede to år før barnet skulle begynne på skolen. Informantene mener det er nødvendig å starte så tidlig med å innhente og søke informasjon for at både de og barnet skal bli forberedt på overgangen fra barnehage til skole (Dolva, 2006). Det å forlate det trygge og forutsigbare i barnehagen, for så å gå over til en mer ukjent skolehverdag, var tøft for flere av informantene.

En hovedgrunn til at informantene valgte bort nærskolen for sine barn, var først og fremst skolens manglende ressurser og kompetanse til å ta i mot barnet. Men det var også informantenes bekymring for at barnet skulle være den eneste med utviklingshemming på skolen, i tillegg til nærskolens negative holdninger til å ta i mot barn med spesielle behov (Lundeby, 2006). Informantenes ønske om et best mulig tilbud for barnet var derfor ikke noe nærskolen kunne oppfylle. I følge Kunnskapsdepartementet (2009) er ikke manglende kompetanse og ressurser noe skolen kan skylde på. Det er skolens oppgave å jobbe for at alle elever får et likeverdig tilbud som tilfredsstiller deres læreforutsetninger, og at alle får like muligheter i en inkluderende skole for alle. Det er også skolens ansvar å ansette lærere som har relevant faglig kompetanse på barnets lærevansker. Med tanke på dette kan derfor ikke skolen fraskrive seg ansvaret for barn med spesielle behov, og heller ikke argumentere med at det ikke finnes ressurser og kompetanse ved skolen.

Siden trygghet og stabilitet er faktorer informantene trakk frem da valg av skole skulle tas, valgte de et skoletilbud de var sikre på at ville tilfredsstille barnets opplæringsbehov. De ønsket en skolehverdag for barnet der de som foreldre ikke trengte å bekymre seg om barnets opplæring, og der det spesialpedagogiske opplegget mer eller mindre var ferdig skreddersydd for barnet. Derfor falt valget til informantene på et segregert tilbud. En avgjørende faktor til at de valgte spesialskolemodellen for sitt barn, er skolens tilgang på ressurser. De var alle enige om at på spesialskolen har de alt, og dersom det er noe barnet har behov for, blir det lagt til rette for det. Selv om barna i integrert gruppe ikke går inne på spesialskolen, får de alle nødvendige ressurser derfra siden de først og fremst er spesialskoleelever, selv om de er utplassert i en ordinær skole. En av hovedgrunnene til at spesialskolen har kompetanse og ressurser til å ivareta den enkelte elevs opplæring, er at de som jobber der har valgt å jobbe med barn med spesielle behov, noe de på nærskolen nødvendigvis ikke har. Videre har spesialskolen mulighet til å la en lærer jobbe med ett eller få barn av gangen, og de har også personale til å kunne gi barnet enetimer med egen spesialpedagog (Lundeby, 2006). Kompetanse hos den enkelte lærer blir avgjørende for å kunne gi barnet et best mulig

opplæringstilbud som fremmer læring og utvikling. Dette blir også viktig for å se barnets muligheter fremfor begrensninger, og vite hvilke muligheter en har til å gi barnet likeverdig og tilpasset opplæring. Lærere uten evne til å gi god opplæring som er til det beste for barnet, vil kunne ramme barnets utbytte av opplæringen. Barnets foreldre vil også bli påvirket dersom de ser at barnet får et dårlig opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2009). En kan med dette se at informantene valgte skole for barnet sitt på bakgrunn av skolens ressurser og kompetanse, lærerens evne til å se det enkelte barn og fordi barnet har mulighet til å utvikle seg og lære i et inkluderende miljø der alle er likeverdige deltakere uansett funksjonsnivå.

Videre er barnets sosiale tilhørighet i skolen noe informantene setter høyt, og som de vektla da valg av skole skulle tas. De mener at vennskap på skolen er viktig, og at det å ha barnet alene som den eneste med utviklingshemming i skolen aldri var et alternativ for dem. Derfor hadde de et ønske om at barnet skulle gå sammen med andre barn som også har en utviklingshemming. Dette er fordi de mener at det er sammen med andre på et tilnærmet likt kognitivt nivå, barna har det best. I følge Kollstad (2008) er det sammen med likesinnede barna etablerer vennskap og føler seg hjemme. Videre er det å ha en relasjon til jevnaldrende avgjørende for barnets opplevelse av tilhørighet, for å oppleve seg selv som et sosialt individ og for å føle trygghet til omgivelsene (Frønes, 2006). Derfor er det å ha gode og nære vennskap i det miljøet man er i, viktig for barnets motivasjon og tro på seg selv i sosiale og faglige settinger (Engan & Tøssebro). Vennskap er vel så viktig for dem med Down syndrom som det er for alle andre, derfor er det viktig at foreldre og de som jobber med barnet legger til rette for at barnet får mulighet til å oppleve vennskap som er gjensidige. Som en informant uttalte, har barna like mye behov for å bli møtt med glede og å oppleve at andre ønsker å være sammen dem når de er på skolen som andre barn (Einang, 2006). Ut fra studiens funn kan en se at det er sammen med likeverdige barna kan være seg selv, få opplevelsen av å være best i noe og ikke minst være sammen med noen de deler de samme interessene med. Siden det er i samspill med jevnaldrende barnet lærer sosiale ferdigheter og utvikler sosial kompetanse, er det sammen med dem barnet lærer å være sosial (Lamer, 2001). At barnets vennskap er gjensidig vil gi barnet følelsen av tilhørighet i et fellesskap med venner basert på nærhet og likhet (Kollstad, 2008).

Informantene gir uttrykk for at barna deres trives og har noen å være sammen med som de betrakter som venner på skolen. Barna refererer til de andre barna med utviklingshemming

når de snakker om hvem de har lekt med på skolen, og hvem de ønsker å være sammen med på fritiden. Videre gir informantene uttrykk for at barna deres velger venner etter hvem de deler interesser med, og som er på et tilnærmet likt nivå som dem selv. Barna etablerer nære vennskap basert på felles erfaringer, og ved å være sammen skaper de en felles identitet. Nære vennskap oppstår ofte for de med Down syndrom med andre som også har en utviklingshemming (Askheim, 2009). Dette er venner de føler seg tilfreds sammen med, og der de kan få være seg selv (Kollstad, 2008). Informantene mener det er viktig for barnets opplæring at det er i en gruppe med andre barn som er på et likt kognitivt nivå som det selv. Dette er fordi det kan gi barnet motivasjon til å lære nye ting og til å utføre oppgaver det synes er vanskelig (Frønes, 2006). For dersom barnet opplever å mislykkes med en oppgave gjentatte ganger, kan det føre til at barnet mister troen på seg selv og at selvtilliten blir svekket. Å være i en gruppe med andre som strever med lignende oppgaven, kan gi barnet motivasjon til å ville utføre oppgaven på nytt dersom det ser at andre får det til ved å prøve flere ganger (Bandura, 1997). Dette faller tilbake på viktigheten av å oppleve og være best i noe, og ikke alltid være den som henger etter.

Siden informantene har valgt at barnet sitt skal gå på en annen skole enn nærskolen, må det sosiale i større grad planlegges og tilrettelegges av foreldrene (Ytterhus, 2002). Siden det å ha et sosialt liv på fritiden er med på å forme barnets identitet, er samvær med likeverdige og likesinnede betydningsfullt for barnets psykososiale utvikling. Derfor er det viktig at barnet er sammen med sine venner også på fritiden, og ikke bare når det er på skolen (Grue, 1999). En kan se at informantene er opptatt av å ta hensyn til barnets ønske om å være sammen med venner fra skolen på ettermiddagene og i helgene, men at det ikke alltid lar seg gjøre, da det må passe både for dem og den andre familien. Det er ikke bare for disse barna å løpe ut i nabolaget for å være sammen med sine venner. Og som informantene uttaler, er det heller ingen som kommer og ringer på hos dem uten at det er avtalt på forhånd. Noe som kunne skjedd dersom barnet hadde venner i nabolaget. Men, som en informant uttaler, er det ikke sikkert at barnet ville hatt flere venner i nabolaget om det gikk på nærskolen heller. Dette er fordi barna helst leker med andre barn på deres nivå. En grunn til at utviklingshemmede velger hverandre som venner, kan være fordi de er på et lavere kognitivt nivå enn sine normalfungerende jevnaldrende og at de derfor merker at de henger etter i mange aktiviteter. Dette er også noe informantene bekrefter. Når barnet er i lek med barn uten utviklingshemming tar det ofte en observasjonsrolle og holder seg mer tilbake enn det gjør i lek med barn med utviklingshemming. Dette kan ha noe med at barnet selv merker hvem det

kan være seg selv sammen med og hvem det trives med. Det er sammen med nære venner på et likt nivå at barnet kan være sjefen i leken og være best i en aktivitet. Siden det er sammen med likesinnede barnet etablerer vennskap, er det derfor viktig at foreldrene tar hensyn til at barnet får være sammen med dem det har lyst til, også på fritiden. Dette mener alle informantene er viktig for å opprettholde barnets nettverk, siden barnet ikke mestrer det på egenhånd. Dersom foreldrene ikke legger til rette for barnets sosiale liv, vil heller ikke barnet få mulighet til å være sosial siden vennene ofte bor langt unna. Så med dette kan en se at barna velger venner ut fra hvem det er hyggelig med og hvem det er morsomt sammen med, der de har et gjensidig vennskap basert på likhet og nærhet (Kollstad, 2008).

Foreldrene i studien setter pris på at det finnes segregerte tilbud, og at barnets hverdag allerede er ferdig tilrettelagt. Det at spesialskolen trues med nedleggelse er noe mange frykter, både foreldre og fagfolk. For enkelte elever med spesielle behov vil nærskolen mest sannsynlig aldri være et alternativ foreldre ønsker. Selv om det jobbes aktivt med at det skal blir en inkluderende skole for alle, og at alle skal inkluderes i nærskolen, er det fortsatt mange som velger spesialskolen for sitt barn. Hovedgrunnen til det er at de mener dette skoletilbudet er til det beste for deres barn, og deres ønsker om hva slags skolehverdag de vil at barnet skal ha (Lundeby, 2006).

5.2 Råd om skolevalg fra informantene

Avslutningsvis ønsker jeg å legge frem informantenes råd til foreldre som skal gjøre et valg av skole for sitt barn med spesielle behov i fremtiden.

Informantene uttaler at det viktigste foreldre som skal foreta et valg av skole i fremtiden kan gjøre, er å undersøke de alternativene som finnes og velge et tilbud ut fra hva de mener tilfredsstiller barnets behov. Videre mener de at det er viktig å velge et skoletilbud etter barnets nivå, og at man bør spørre seg selv om hvor barnet vil få det best. Er det på nærskolen eller i et segregert tilbud, som enten kan være i spesialskolen eller, som to av informantene har valgt, i en integrert gruppe. Informantene mener at valg av skole dreier seg om å gjøre et valg som barnet får et best mulig utbytte av. Det er dem som skal gå på skolen, og tilbringe sin hverdag der. Derfor må foreldre i denne situasjonen tenke på barnet, og ikke hva som er enklest for dem. Det handler om å velge etter hvilke ønsker de som foreldre har for sitt barn. Videre er det en informant som uttaler at det er lett å tenke seg at barnet bør gå sammen med

normalfungerende for å ha noen å strekke seg etter, men at som forelder må man se an barnets nivå og om det vil klare seg både faglig og sosialt ute i den ordinære skolen. En informant uttalte dette: ”Selv om man tenker at nærskolen er til det beste for barnet, er det ikke gitt at de har mulighet til å gi barnet den opplæringen det har behov for.” Derfor er et råd fra denne informanten at man undersøker ulike alternativer grundig. Og at det er viktig å undersøke og innhente informasjon fra flere instanser. Et siste råd flere av informantene ønsker å gi er: ”Ikke vær redd for å velge spesialskolen selv om det er utrendy, for de har tilgang på alt av ressurser og kompetanse. Og det beste av alt er at alt er på ett og samme sted.” Men informantene synes også det var viktig å understreke at selv om de har valgt det de mente var til det beste for sitt barn, er det ikke sikkert at det samme valget er til det beste for et annet barn.

5.3 Konklusjon

Valg av skole var en reell mulighet for alle informantene, og de valgte barnets skoletilbud på bakgrunn av informasjon de fikk om de ulike skoletilbudene som var gjeldende for barnet. Ut fra studiens funn kan jeg se at informantene velger grunnskoletilbud for barnet sitt på bakgrunn av skolens ressurser og kompetanse til å ta i mot barnet, men også skolens evne til å se barnet som det er og at skolen gjør skolehverdagen til det beste for barnet. Foreldrene ønsker en skole der barnet får mulighet til å utvikle seg og lære i et inkluderende miljø som er opptatt av å ivareta barnets behov, og hvor skolens personale møter barnet ut fra dets ståsted (Nordahl, 2007). Videre har informantene valgt skole på bakgrunn av barnets sosiale tilhørighet. De ønsker at barnet skal gå sammen med likesinnede på et kognitivt nivå med barnet selv, og som barnet kan etablere nære og gode vennskap med basert på likhet og gjensidighet (Kollstad, 2008). Videre kan en se at barnets sosiale tilhørighet er basert på at barnet har andre med utviklingshemming i klassen siden det er sammen med dem barna ønsker å være sammen med og etablerer vennskap med. I følge Askheim (2009) oppstår nære vennskap ofte for de med utviklingshemming med andre som også er utviklingshemmede. Det er sammen med dem barna kan være seg selv og som det trives med (Kollstad, 2008). Informantene beskriver at det er vel så viktig og betydningsfullt for barn med Down syndrom å oppleve at den de blir glad for å se når de kommer til skolen blir like glade for å se dem, som det er for andre barn. Med dette ønsker derfor ikke foreldrene at barnet deres skal gå alene som den eneste med utviklingshemming på skolen.

For at ”en skole for alle” skal bli en realitet, bør det på bakgrunn av informantenes uttalelser skje en endring i nærskolens holdninger til å ta i mot barn med spesielle behov, og det bør starte flere barn med utviklingshemming på skolen samme år. Derfor kan det være nyttig for nærskolen å hente inspirasjon til hvordan dette skal gjøres fra ulike spesialtilbud og spesialskoler. For alle informantene er det viktigere med barnets opplæring og sosiale tilhørighet i skolen, enn at det inkluderes i et fellesskap med normalfungerende barn. Flere av informantene nevner integrert gruppe som svært positivt. Dette er fordi et slikt skoletilbud gir barnet mulighet til å gå sammen med barn både med og uten utviklingshemming, og at barnet får spesialpedagogisk hjelp fra kommunens spesialskole. I valget var informantene også opptatt av å finne ut hvilke ressurser de ulike skolene hadde og hva de ikke hadde, og at det var mest interessant å se hva de ikke hadde. Hva kom barnet til å mangle dersom de valgte nærskolen? Det viktigste er ikke at skolen har kunnskap om barn med Down syndrom, men at de er engasjerte og villige til å lære om dem, og å jobbe aktivt for at hver enkelt elev får et tilfredsstillende opplæringstilbud.

Ut fra funnene kan en se at foreldrene i studien har valgt en skole der barnet får et likeverdig opplæringstilbud i et inkluderende miljø. Der skolene er opptatt av å gi barnet en så god tilpasset opplæring som mulig ved at det gis spesialundervisning. Dette kravet oppfyller skolene fordi de har ressurser og kompetanse tilgjengelig til å ivareta den enkelte elev i større grad.

5.3.1 Betydningen av funnene

Funnene i studien kan være av betydning for dem som interesserer seg for temaet ved at funnene er med på å belyse hvordan foreldre til barn med Down syndrom velger grunnskoletilbud for sitt barn. En kan også se på bakgrunn av funnene at det er behov for endringer i den ordinære skolen dersom en inkluderende skole for alle skal bli en realitet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Siden alle informantene i studien har valgt på bakgrunn av skolens ressurser og kompetanse, har valget deres falt bort fra nærskolen siden dette ikke var til stedet der. Ved at en får innsikt i hvorfor informantene har valgt det skoletilbudet de har, får vi en mulighet til å formidle dette til de som interesserer seg for temaet. Dette gjelder de som jobber med barn med spesielle behov, de skolene som skal ta i mot disse barna og foreldre som skal foreta et valg av grunnskole for sitt barn i fremtiden.

Videre kan funnene om barnets sosiale tilhørighet få en annen betydning for enkelte enn det tidligere har hatt. Dette er fordi et gjennomgående svar fra informantene er at barna trives best sammen med andre med utviklingshemming, og at det er dem barna refererer til som sine venner. Det er sammen med dem at barna kan være seg selv der vennskap dem i mellom er basert på gjensidighet (Kollstad, 2008). For hvem har vel ikke behov for vennskap som dette? Videre er det å ha en relasjon til jevnaldrende viktig for å føle trygghet, de kan også bidra til å fremme læring og utvikling hos barnet (Frønes, 2006). Derfor bør det tas hensyn til det sosiale når valg av skole skal tas.

For at det skal bli mer aktuelt å velge nærskolen for disse foreldrene, bør skolene jobbe for at ressursen og kompetansen i skolen øker. De må også ansette kompetente lærere som ønsker å jobbe med barn med spesielle behov, som er engasjerte og kan gi barnet den opplæringen det har behov for. Funnene vil også ha betydning for videre arbeid med temaet. Å lese studiens funn kan være til hjelp for hvordan nærskolene kan bli en skole som er gjeldende for alle, også for barn med spesielle behov.

5.4 Avgrensning og forslag til videre arbeid med temaet

Siden studien er gjort blant fire foreldre er det vanskelig å generalisere dette til resten av befolkningen. Studiens konklusjon om hvorfor foreldrene har valgt det skoletilbudet de har, og deres tanker om barnets sosiale tilhørighet i skolen, er trukket med tanke på informantenes uttalelser. Det er deres tanker og meninger om hva som var viktig for dem da valg av skole skulle tas studien handler om. Men, på bakgrunn av tidligere forskning og teori, kan en se at det ikke er bare informantene i studien som velger skole med tanke på skolens ressurser og kompetanse til å gi barnet en likeverdig og tilpasset opplæring (Lundeby, 2006, Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre kan en se at informantene ikke er alene om å velge segregerte tilbud (Lundeby, 2006). Derfor kan en på bakgrunn av studiens funn, tidligere forskning og teori se at foreldre velger skole etter hvilken skole som har de beste ressursene til å ivareta barnets evner og forutsetninger. For at en inkluderende skole for alle skal bli en realitet, er det på bakgrunn av dette behov for videre arbeid med temaet.

Som en ser i studiens funn har informantene valgt grunnskoletilbud for sine barn etter hvor det finnes ressurser og kompetanse til å ta i mot dem. Informantene fant dette manglende hos nærskolene, i tillegg til at nærskolens holdninger til å ta i mot barn med spesielle behov var

negativ. Derfor valgte alle informantene bort nærskolen som en skole som var aktuell for barna. En annen avgjørende faktor til at informantene valgte bort nærskolen, var deres bekymring for at barnet skulle være den eneste med utviklingshemming i skolen. Som Lundeby (2006) skriver kan foreldre til barn med spesielle behov medvirke til hvilken skole de ønsker for barna sine, og at de ofte foretrekker spesialskolen. Så lenge foreldrene kan medvirke til dette, og nærskolens ressurser og kompetanse er manglende, kan det føre til at flere foreldre foretrekker spesialskolen fremfor nærskolen også i fremtiden. Som informantene uttaler, er det på spesialskolen det jobber kompetente ansatte som har valgt å jobbe med barn med spesielle behov noe lærerne i nærskolen ikke alltid har. Siden det er barn det er snakk om i dette tilfellet, har foreldre en rett og mulighet til å velge skole for sitt barn og til å få en innsikt i om barnet får et tilfredsstillende opplæringstilbud. Empowerment handler om at den enkelte skal ha rett til å styre eget liv (Askheim, 2003). Siden barn har vanskeligheter med å ta stilling til hva som er til det beste for dem og til å styre eget liv, er foreldrene viktige aktører med tanke på barnets situasjon, også når det gjelder barnets skolegang. Foreldrene må derfor ha mulighet til å ha meninger om barnets opplæringstilbud, og om barnet opplever mestring og utvikling i opplæringen som gis (Lundeby, 2006).

På bakgrunn av dette er et forslag til nærskolen at de bør ansette lærere med kompetanse om barnas lærevansker og opplæringsbehov. Dette er for å øke skolens kompetanse og ressurser til å ta i mot barn med spesielle behov, som kan avgjøre at flere foreldre ønsker dette som en skole for sitt barn i fremtiden. Men foreldrene bør fortsatt ha mulighet til å velge den skolen de mener er til det beste for sitt barn. Dersom nærskolene skal bli en inkluderende skole for alle, er det ikke bare viktig med ressurser og kompetanse, men også at barna har andre med utviklingshemming på skolen som starter samme år. Dette kan en se på bakgrunn av studiens funn når det gjelder barnas sosiale tilhørighet i klassen. De ønsker å være sammen med andre utviklingshemmede fordi det er sammen med dem barna kan være seg selv og blir venner med. Det er også sammen med dem barna deler de samme interessene, trives og identifiserer seg med (Kollstad, 2008, Askheim, 2009).

Derfor er mitt forslag til videre arbeid med temaet at det gjøres en spørreundersøkelse blant foreldre til barn med spesielle behov som både har tatt et valg og som skal gjøre et valg av skole for sitt barn med spesielle behov i fremtiden. Denne spørreundersøkelsen bør gjøres på bakgrunn av funnene i studien og tidligere forskning om hvilket skoletilbud foreldre foretrekker for sine barn. En slik spørreundersøkelse bør inneholde spørsmål som kan være

med på å bidra til at nærskolene kan bli en inkluderende skole for alle. Det bør stilles spørsmål om hvilket skoletilbud foreldrene ønsker for sine barn, og hva de vektlegger når valg av skole skal tas. Det bør videre stilles spørsmål om valg av skole er en reell mulighet der de bor, og om dette er noe de ønsker å benytte seg av. Videre bør det stilles spørsmål om hvorvidt foreldrene mener vennskap i skolen er viktig, hvem barnet leker med, hvem det trives med og hvem det blir venner med. Det bør også komme frem om barnet leker mest med barn med eller uten utviklingshemming, og hvem foreldrene mener barnet ser ut til å trives best sammen med. Spørsmålene i en slik spørreundersøkelse bør stilles på en måte som gjør at en får frem foreldrenes meninger og tanker om hvilket skoletilbud de ønsker for sine barn, og som de mener er til det beste for barnet. Det bør også stilles oppfølgingsspørsmål som får frem hvorfor foreldrene eventuelt ikke ønsker nærskolen, eller segregerte tilbud for sitt barn. Slike spørreundersøkelser kalles for enquêtes som vil si at informantene selv leser spørsmålene og fyller ut skjemaet med sine svar (Larsen, 2007).

Ved å foreta en slik spørreundersøkelse vil kunne være med på å kartlegge aktuelle foreldres meninger om hvor barnet har det best og hva de ønsker for sine barn. Deres svar vil kunne hjelpe skolene til å bli til det beste for alle barn, også for barn med spesielle behov. Jeg vil tro at dette er et tema som engasjerer og opptar foreldre til disse barna. Det kan også hende at flere foreldre ønsker å delta i undersøkelsen siden det er en spørreundersøkelse og ikke et intervju. Det viktigste med denne undersøkelsen blir å finne ut hva flertallet mener er viktig for sine barn, og om det ligger noe i det studiens funn og tidligere forskning viser. Videre er det viktig at foreldrene opplever å bli hørt og tatt på alvor i sine ønsker om hvilket skoletilbud de mener er til det beste for sitt barn.

Dette forslaget til videre arbeid med temaet er etablert på bakgrunn av studiens funn når det gjelder forbedring av nærskolene og for at det skal bli oppnåelig med en inkluderende skole for alle. Dette er fordi flere av informantene først og fremst ønsket nærskolen for sine barn, men på bakgrunn av ulike faktorer falt valget på et segregert tilbud.

Litteraturliste

- Aalandslid, M. (2004). Tidlig stimulering av barn med Downs syndrom, menneskeverdet i fokus. I K. Bogen., M. Weitemeyer. & M. Aalandslid (red.), *Med Downs gjennom livet. Temaheftet om etikk og menneskeverd knyttet til mennesker med Downs syndrom* (s.71-84). Oslo: Kolofon AS.
- Aalandslid, M. (2006). Barnets og foreldrenes rettigheter forut for og i forbindelse med skolestart. I A-S. Dolva. & M. Aalandslid (red.), *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom* (s.93-107). Bergen: Skaugforlag.
- Kanavin, Ø. (2009). Down syndrom: medisinske aspekter og oppfølging. Hentet fra <http://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/pediatri/nevrologi/down-syndrom>.
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O.P. (2009). Sosial kapital som grunnlag for politikk og tiltaksutvikling forutviklingshemmede. I R. Rønning & B. Starrin (red.), *Sosial kapital i et velferdsperspektiv: om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring* (s.72-83). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control*. New york: freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring. & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s.21-36). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.37-50). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.11-20). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bogen, K. & Aalandslid, M. (2004). Innledning. I K. Bogen., M. Weitemeyer. & M. Aalandslid (red.), *Med Downs gjennom livet. Temaheftet om etikk og menneskeverd knyttet til mennesker med Downs syndrom* (s.10-22). Oslo: Kolofon AS.

- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhell. & T. Welstad. (red.), *Utdanningsrettslige emner – artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s.206-228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale – for alle. En vei til talespråket* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen. *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s.168-198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (red.). (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug skole og ressurscenter. Integrerte grupper. Bærum kommune. ”Hentet 25.februar 2014 fra <http://www.haug.skole.no/index.php?pageID=65>”.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? ”Det kommer så an på.” - Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dolva, A-S. (2006). Det går nok bedre enn dere tror. Forventninger, erfaringer og råd fra foreldre. I A-S. Dolva. & M. Aalandlid (red.), *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom* (s.39-53). Bergen: Skaugforlag.
- Dolva, A-S. & Aalandlid, M. (2006). *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. Bergen: Skaug forlag.
- Einang, A.G. (2006). Med fargestifter, men ikke blanke ark. Skolestart i et spesialpedagogisk perspektiv. I A-S. Dolva. & M. Aalandlid (red.), *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom* (s.55-72). Bergen: Skaugforlag.
- Ekeberg, T.R., & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engan, E. & Tøssebro, J. (2006). Sosial deltakelse i skolen. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s.158-184). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. Holm-Hansen. Oslo: Pax forlag.
- Giorgi, A.P. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological Psychology. I C. Willig, & W. Stainton-Rogers (Ed.), *The SAGE handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 165-178). London: SAGE Publications.
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke, & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s.17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Universitetsforlaget. I *Vitenskapsteori og forskningsmetode: SPED4010: Blandingskompendium* [2013]. Oslo: Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk.
- Kollstad, M. (2008). *Klare seg selv? Faglige utfordringer i arbeidet med unge funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverk for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld.nr. 16 2006-2007). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning til barnehagene*. (NOU 2012:1). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lassen, L. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.154-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lassen, L.M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmede prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lofterød, B. (1997). Down syndrom – mulighetenes syndrom. I E. Ruud. & B. Nilsson (red.), *Hver for seg små – sammen store. Mest om sjeldne funksjonshemninger, men også om mestrings og retten til ikke å kjenne sin diagnose* (s.89-98). Oslo: Frambu – senter for sjeldne funksjonshemninger og smågruppesenteret.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn. En dialogisk tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? Om inkluderingens kår og foreldres medvirkning i ”valg” av skole. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s.102-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Meyer, J. (2008). Mennesker med utviklingshemning og sosial kapital. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen, & V. Sommerbakk (red.), *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (s.58-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *spesialpedagogikk* (s. 509-530). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I H. Jakhelln, & T. Welstad (red.), *Utdanningsrettslige emner – artikler*

- med utvalgte tema for skole- og utdanningsrettens område* (s. 229-255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NNDS; Norsk nettverk for Down syndrom. (2012). Foreningen. Hentet 1. februar 2014 fra <http://www.nnds.no/om-nnds/foreningen/>.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 2-1. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 5-1. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 5-3. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 5-5. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 7. (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>.
- Sagdahl, L.T. (2007). En familie i møte med det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s.59-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *spesialpedagogikk* (s.108-128). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidemand-Andersen, C., & Skauge, N. (red.), (2003). *Gratulerer – du har et barn med Downs syndrom i klassen*. Bønes: Skauge Forlag.
- Tøssebro, J. (red.), (2003). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (red.), (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*.

- Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg, & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.132-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Kompendium: *Blandingskompendium SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen

Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo Postboks

1140 Blindern

0318 OSLO

Vår dato: 07.01.2014

Vår ref: 36655 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2013.

Meldingen gjelder prosjektet:

36655	<i>Valg av grunnskoletilbud for barn med Down syndrom</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Vibeke Stokkedal Strande</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01 Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vibeke Stokkedal Strande

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2: Skriv til styret i Ups & Downs

Til styret i foreningen Ups & Downs

Mitt navn er Vibeke Strande. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal nå gå i gang med masteroppgaven min. Temaet for oppgaven er foreldrenes valg av grunnskoletilbud, ordinærskole eller spesialscole, for sitt barn med Down syndrom. Formålet med oppgaven er å finne ut hvilke tanker foreldre har hatt om valget de gjorde for sitt barn, og på hvilken bakgrunn dette valget ble tatt. Jeg ønsker også å få innsikt i barnas sosiale tilhørighet gjennom foreldrene i den skolen barna går på.

Med dette er det ønskelig å komme i kontakt med 4-6 foreldre(par) til barn med Down syndrom som har tatt et valg mellom ordinærskole og spesialscole, og som er villig til å delta i en intervjuundersøkelse om temaet. Jeg har avgrenset undersøkelsen min til å gjelde først og fremst barn som går i 1.-4.klasse, men at de som ønsker å delta som har barn fra 5.-7. også kan det. Jeg er i utgangspunktet ute etter et likt antall foreldre fra de ulike skolene, 2-3 fra ordinær skole og 2-3 fra spesialscole. Jeg skriver til dere fordi jeg ønsker å komme i kontakt med aktuelle foreldre og håper dette er noe dere kan hjelpe meg med.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dette er for at de skal godkjenne gjennomføringen av prosjektet. Jeg har mottatt godkjenning fra dem, så jeg kan starte å intervju. Alt av informasjon jeg samler inn vil bli anonymisert.

Hvis dette er noe dere kan hjelpe meg med, har jeg vedlagt et mer detaljert skriv som dere kan videresende til de aktuelle foreldrene dersom dette er aktuelt.

Vennlig hilsen
Vibeke Strande
Tlf:
Epost:

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre til barn med Down syndrom

Til foreldre til skolebarn med Down syndrom

Mitt navn er Vibeke Strande. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal nå gå i gang med masteroppgaven min. Temaet for oppgaven er foreldrenes valg av grunnskoletilbud, ordinærskole eller spesialscole, for sitt barn med Down syndrom. Formålet med oppgaven er å finne ut hvilke tanker foreldre har hatt om valget av skole for sitt barn, og på hvilken bakgrunn dette valget ble tatt. Jeg ønsker også foreldres tanker om barnas sosiale tilhørighet i klassen.

Jeg mener at deres erfaringer som foreldre om skolevalg kan hjelpe meg med å besvare dette temaet, og som også vil være av interesse for andre foreldre som skal velge skole for sitt barn i fremtiden. Jeg håper dere er villige til å dele deres erfaringer med meg ved å delta i dette prosjektet. Dere er aktuelle for undersøkelsen hvis dere:

- har barn på barneskolen, først og fremst fra 1.-4. klasse på ordinær- eller på spesialskolen, (har du et barn fra 5.-7. og ønsker å delta er det muligheter for det)
- barnet har Down syndrom og
- dere bor i en kommune der valg av skole er en mulighet.

Jeg ønsker å intervjuere dere om de tankene dere hadde om og rundt det å skulle velge skole for deres barn, og på hvilken bakgrunn dere foretok dette valget. Jeg ønsker også å se på barnas sosiale tilhørighet i skolen. Dette er en kvalitativ studie, og jeg ønsker å foreta intervjuer av dere som foresatte, foreldrepar eller forelder. Intervjuene vil ta ca 1 time, og kan foregå der det er enklest for dere, både på dagtid og kveldstid. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuene. Bruk av båndopptaker er for å gjøre det enklere for min del for å få med meg alt dere sier, og for at arbeidet i ettertid på skal bli så nøyaktig som mulig. All informasjon som kommer frem både før og under intervjuene vil bli behandlet på en etisk forsvarlig måte. Jeg har taushetsplikt og informasjonen og

lydopptakene vil anonymiseres og slettes så fort jeg er ferdig med prosjektet i juni 2014. Det vil kun være meg som forsker/student som vil ha tilgang til datamaterialet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dere har også mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere, vil selvsagt alt bli slettet umiddelbart og ikke brukes i oppgaven.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dette er for at de skal godkjenne gjennomføringen av prosjektet. Jeg har mottatt godkjenning fra dem, så nå kan jeg sette i gang med intervjuer. Min faglige veileder er Kristin Pedersen, høyskolelektor ved institutt for barnehagelærerutdanningen i Oslo.

Dersom dere synes dette høres interessant ut og ønsker å hjelpe meg med mitt prosjekt, er det fint om dere kontakter meg fortløpende. Dersom dere har spørsmål eller ønsker å delta i dette prosjektet kan dere kontakte meg ved å sende en mail eller ringe meg på telefon:

***** Det er fint om dere oppgir barnets alder og om barnet går på ordinærskole (med/uten tilknytning til spesialskolen) eller spesialskole hvis dere ønsker å delta. Når dere møter til intervju skriver dere under på en samtykkeerklæring. Dere kan se på denne nederst på siden.

Vennlig hilsen

Vibeke Strande

Masterstudent ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

☐ Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien.

Dato

Informantens underskrift

Vedlegg 5: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning:

Takk for at du ville stille til intervju. Jeg mener at deres erfaringer som foreldre om skolevalg kan hjelpe meg med å besvare dette temaet, og som også vil være av interesse for andre foreldre som skal velge skole for sitt barn i fremtiden.

- Hvem er jeg, hva studerer jeg, og hva jobber jeg med...
- Jeg skal skrive masteroppgave om på hvilken bakgrunn foreldre til barn med Down syndrom velger grunnskoletilbud for sitt barn og om valget har betydning for barnets sosiale tilhørighet i skolen. Derfor er jeg interessert i deres erfaringer rundt det valget dere tok for deres barn da det skulle starte på skolen.
- Jeg har taushetsplikt og det du sier vil bli anonymisert i oppgaven, ingen kan knyttes til det som blir skrevet/sitert i oppgaven
- Først vil jeg stille noen spørsmål om barnet, før jeg går over til å stille spørsmål ang deres valg av grunnskoletilbud for barnet, så til slutt vil jeg spørre om barnets sosiale tilhørighet i klassen og fellesskapet.
- Jeg vil bruke en båndopptaker under intervjuet som et hjelpemiddel for meg, slik at jeg kan huske alt vi har snakket om. Det er bare jeg som vil høre på det,
- Alle opptak, notater og informasjon vil bli slettet når prosjektet er ferdig juni 14
- Dere kan når som helst avbryte eller trekke dere fra undersøkelsen
- Hvis spørsmålene er uklare er det bare å spørre
- Noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammelt er barnet?
- Går barnet på Ordinær- eller spesialskole?
 - o Nærmiljøskolen eller en ordinær skole lenger unna?
- Hvilken klasse går barnet i?
- Hvor gammelt var barnet da det begynte på skolen?
 - o (Hvis barnet startet senere) Hva var med i betraktning da dere valgte å utsette skolestart?

- Bruker barnet deres tegn-til-tale?
- Er det utarbeidet en IOP for deres barn?

Valg av grunnskole

- Når begynte dere å tenke på skolestart for deres barn?
- Hvor fikk dere informasjon om skolestart for deres barn?
- Fikk dere den informasjonen om skolestart dere hadde behov for?
- Var valg av skole en reell mulighet for dere?
- Valgte dere selv hvilken skole barnet skulle begynne på?
 - o Hvis nei, hvem var med i bestemmelsen?
- På hvilken bakgrunn valgte dere skole som dere gjorde?
- Hva var viktig for dere i valget av skole for deres barn?
- Hadde barnet noen påvirkning på hvilken skole det ville gå? På hvilken måte?
- Hvordan forberedte dere barnet på skolestart?
- Hvilke forventninger hadde dere til skolen?
- Kjente barnet noen på skolen/i klassen før det begynte?
 - o Hvis ikke – gjorde dere noe for at barnet skulle bli kjent med noen i forkant?
-

Skolens kompetanse (om å ta i mot barn med UH)

- Hvor viktig mener du skolens kompetanse om barn med utviklingshemming, og i dette tilfellet DS er?
- Hva visste skolen om Down syndrom før deres barn begynte der?
- (hvis barnet bruker tegn til tale) Hvilken kompetanse har skolen på tegn-til-tale?
 - o Er dette noe som brukes aktivt i undervisningen?
- Hvilken betydning har skolens kompetanse å si for valget deres?
- Hvordan har skolen organisert undervisningen til barnet?
- For de som har valgt ordinærskole: Hvor mange timer i løpet av dagen er barnet i klasserommet med resten av klassen?
- Har barnet egen assistent? – hvordan fungerer dette?
- Hvor mange timer har barnet innvilget med spesialundervisning/pedagog?
- Har eleven hatt samme spesialpedagog hele skoletiden?
 - o Hvis skiftet, hvordan ser du på det?

- Hvis samme, hvordan synes du det fungerer?
- Kan du beskrive hvilke skoleutfordringer barnet har?
- Synes du det arbeidet skolen gjør er med på utvikle ditt barn i en positiv retning, både faglig og sosialt?
- Hva gjør skolen for at undervisningen skal være tilpasset ditt barn?
- Hvor viktig synes dere det er at barnet har en egen assistent?

Samarbeid hjem/skole

- Hvordan synes dere at skolen har tatt i mot barnet og dere som foreldre?
- Hvilke utfordringer møter dere i samarbeid med skolen?
- Hvordan synes du samarbeidet med spesialpedagog og assistent fungerer?
- På hvilken måte inkluderer skolen dere som foreldre når det gjelder samarbeidet rundt barnet deres?
- På hvilken måte har deres samarbeid med skolen påvirkning på barnet?
- Hvordan opplever du at din kunnskap som foreldre er tatt i bruk?
- I hvilken grad opplever du å bli lyttet til i samarbeidet om barnet?
- Hvem forholder du deg mest til ved skolen, og hvorfor?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom elevens faglærere og spesialpedagog fungerer?
- Har dere selv gitt informasjon om deres barn til de andre foreldrene i klassen?
 - Hvordan følte dere at det ble mottatt?
- Hva synes dere er den største utfordringen i skolesammenheng?

Sosial tilhørighet

- Hvordan trives barnet på skolen?
- Går barnet sammen med andre barn med Down syndrom i klassen?
- Gir barnet uttrykk for at det har noen å være sammen med i klassen?
- Hvordan jobber skolen for at barnet er sosialt inkludert i fellesskapet?
- Hvordan forholder deres barn seg til andre medelever?
- Hvordan blir barnet møtt i klassen?
- Har det lekekamerater? – er dette noe som har forandret seg over tid?
- Hvor viktig mener du vennskap på skolen er for ditt barn?

- På hvilken måte tror du det er viktig å ha andre lekekamerater som er lik deg selv?
- Hva mener du ditt barn kan tilføre de andre barna? Hva kan ditt barn lære av de andre barna?
- På hvilken måte vil du si at ditt barn er en del av fellesskapet i klassen?
- Vet dere noe om hvordan friminuttene er? Blir det evt gjort tiltak for å gjøre friminuttene til det beste for barnet?
- Er skolehverdagen noe dere snakker om hjemme? positive og negative opplevelser?
- Merker dere noen forskjell på barnet når det er sammen med andre med Down syndrom og andre barn? I så fall – på hvilken måte?
- På hvilken måte tror du skolevalget deres har hatt for barnets sosiale tilhørighet i skolen?
-

Avslutning

- Hvis du skulle gitt et råd til foreldre som står i valget nå, hvilket råd ville du gitt?
- Hvis du skulle gjort valget igjen, er det noe du ville gjort annerledes?
- Noe du ønsker å si noe mer om, eller tilføye?
- Synes du det er noe jeg har glemt å spørre om, som er vesentlig til denne oppgaven?
- Hvordan synes du intervjuet har vært?
- Kan jeg kontakte deg i løpet av skriveprosessen dersom det er noe som er uklart for meg?